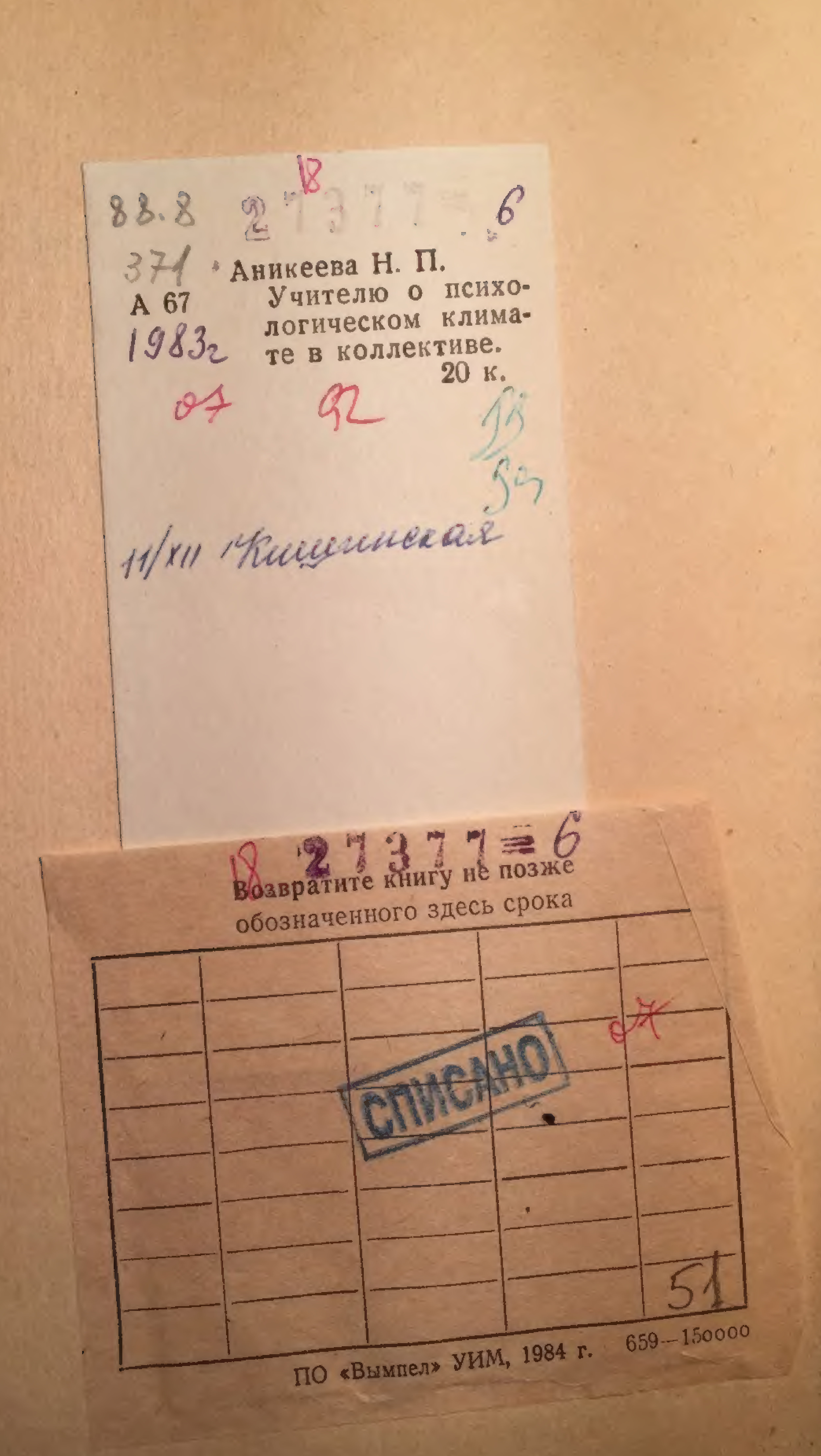
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА — ШКОЛЕ

Н. П. Аникеева

Учителю о психологическом климате в коллективе



Возвратите книгу не позже обозначенного здесь срока

ПО «Вымпел» УИМ, 1984 г. 659—150000

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
НАУКА – ШКОЛЕ

Н. П. Аникеева

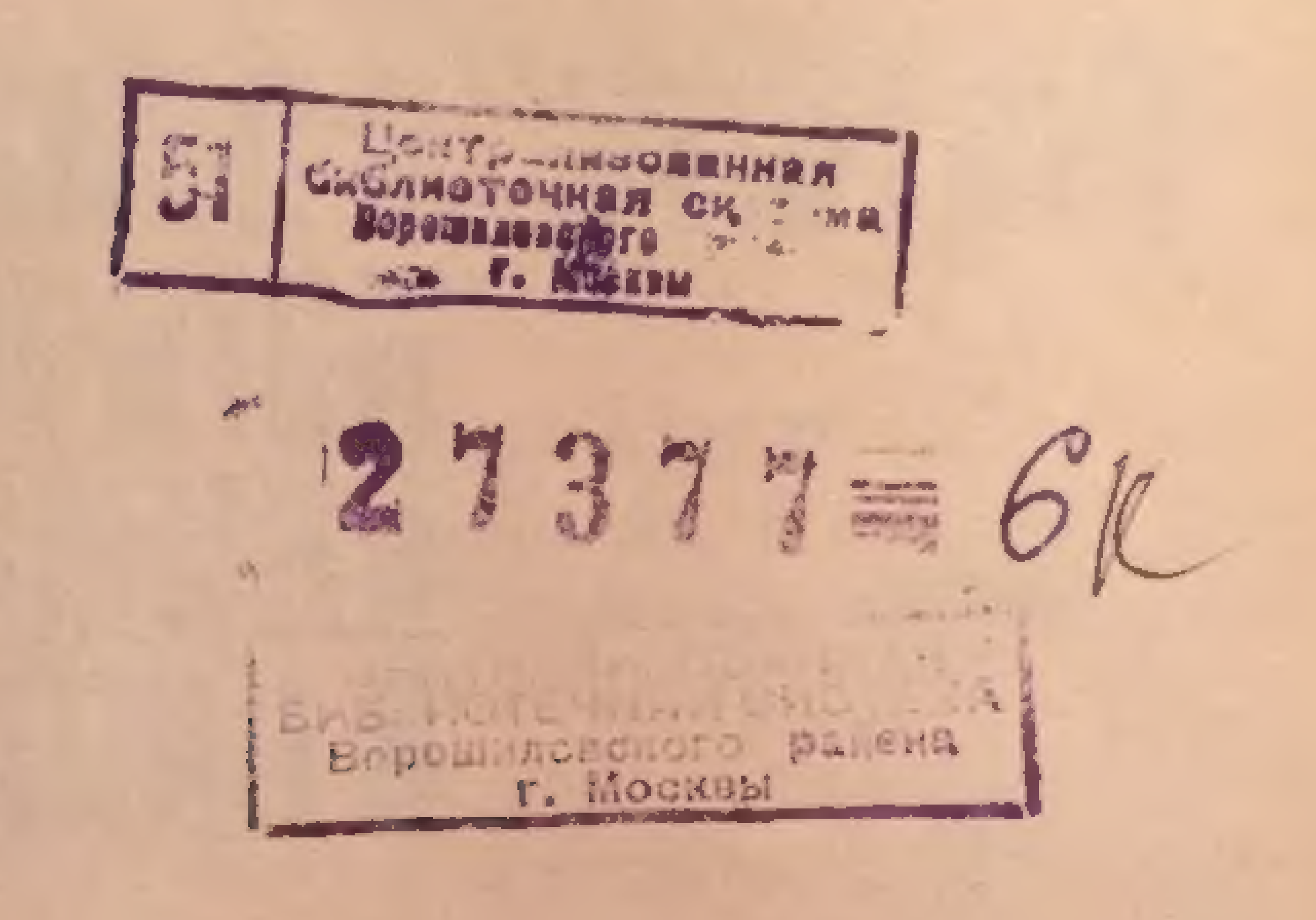
Учителю о психологическом климате в коллективе

МОСКВА
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»
1983

ББК 88.8
А67



Рецензенты: кандидат педагогических наук *Е. Г. Михайловский*, кандидат педагогических наук, учитель школы № 50 г. Львова *Ю. Л. Львова*





Аникеева Н. П.

А67 Учителю о психологическом климате в коллективе.— М.: Просвещение, 1983.—96 с.— (Психол. наука — школе)

В книге раскрыты вопросы формирования положительного психологического климата в классном и педагогическом коллективах. Особое внимание обращено на средства его формирования (изменение позиции ребенка в коллективе, развитие самоуправления в классном коллективе, обучение школьников и студентов педвузов способам общения и т. д.)

Книга адресована учителям и классным руководителям.

А $\frac{4306000000-699}{103(03)-83}$ КБ—13—22—1983

ББК 88.8
371.015

ОГЛАВЛЕНИЕ

От издательства

Эта книга открывает новую серию «Психологическая наука — школе». В книгах серии предполагается раскрыть педагогические аспекты психологических исследований, ведущихся в стране: психологию и психогигиену деятельности учителя, изучение школьников в учебном процессе, психологию личности школьника и социальную психологию детского коллектива и т. д. Особое внимание будет обращено на вопросы, в недостаточной степени раскрываемые при обучении будущих педагогов. Отзывы о данной и последующих книгах серии просим направлять по адресу: *Москва, 129846, 3-й проезд Марьиной рощи, 41, издательство «Просвещение».*

Глава 1

ПОНЯТИЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КЛИМАТЕ В КОЛЛЕКТИВЕ

Понятие о психологическом климате.— Способы взаимодействия людей.— Социально-психологическая совместимость и взаимоотношения в группе.— Основные параметры психологического климата в коллективе

На XXVI съезде КПСС отмечалось, что завершение перестройки «всех общественных отношений на внутренне присущих новому строю коллективистских началах»[1] является основной характеристикой социального развития современного советского общества.

В настоящее время, когда именно коллективные условия, коллективное творчество определяют успехи науки, техники, промышленности, возникает острая необходимость в людях, владеющих искусством создавать моральный климат в коллективе.

Общеобразовательная школа не может стоять в стороне от решения этой задачи. Она должна формировать у учащихся соответствующие качества. Уже в школьном возрасте следует ориентировать учеников на овладение *способами общения с людьми,* на создание *моральной атмосферы коллектива.* Научить этому детей может и должен прежде всего педагог.

Однако в подавляющем числе работ изучается прежде всего психологический климат в трудовых и научных коллективах. Значительно меньше исследователи касаются проблем психологического климата в детских и педагогических коллективах. Вместе с тем педагогу следует знать основные положения о социально-психологическом климате, являющиеся общими для коллективов любого типа.

Поэтому ц е л ь данной главы — дать основную информацию социально-психологического характера, которую педагог может преломить по отношению как к детскому, так и взрослому педагогическому коллективу с учетом специфики того и другого.

Анализ психологического климата важен не сам по себе. Целью коммунистического воспитания является гармоническое развитие личности, которое во многом определяется тем, в какие

[1] Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 57.

коллективы и как включается личность в процессе своего развития. Ясно, что *коллектив становится могучим средством формирования личности только тогда, когда он характеризуется высоким психологическим климатом.*

Психологический климат — объективно существующее явление. Он создается под влиянием двух факторов. Прежде всего - это социально-психологическая атмосфера о б щ е с т в а в ц е л о м. Не случайно на съездах партии, в постановлениях ЦК КПСС не раз поднимался вопрос о моральной атмосфере общества. На XXIV съезде КПСС отмечалось: «В отчетный период ЦК партии принимал меры к тому, чтобы создать такую моральную атмосферу в нашем обществе, которая бы способствовала утверждению во всех звеньях общественной жизни, в труде и в быту уважительного и заботливого отношения к человеку, честности, требовательности к себе и к другим, доверия, сочетающегося со строгой ответственностью, духа настоящего товарищества»[1]. Итак, атмосфера всего общества непосредственно отражается на психологическом климате отдельных коллективов.

Второй фактор — м и к р о с о ц и а л ь н ы е у с л о в и я: специфика функций данного коллектива относительно разделения труда в обществе, географические и климатические условия, степень изолированности коллектива от широкой социальной среды (например, экипаж подводной лодки), возрастной и половой состав и т. д.

Оба эти фактора и определяют то состояние коллектива, которое называют *психологическим климатом* (в дальнейшем — ПК). Под ним принято понимать *эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами.*

В научной литературе употребляются различные термины, описывающие те же явления, что и ПК: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический настрой», «психологическая атмосфера», «социально-психологическая обстановка» и др.

Однако большинство исследователей считает, что важнее иметь единство взглядов на сущность явления, чем спорить о его названии. Это представляется наиболее разумным.

ПК коллектива создается и проявляется в процессе общения, на фоне которого реализуются групповые потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты. При этом приобретают отчетливый характер скрытые содержательные ситуации взаимодействия между людьми: соревнование или тайное соперничество, товарищеская сплоченность или круговая порука, грубое давление или сознательная дисциплина.

---

[1] Материалы XXIV съезда КПСС. М., 1971, с. 84.

Все многочисленные ситуации взаимодействия людей осуществляются через четыре основных *способа взаимовлияния: убеждение, заражение, подражание, внушение.*

Убеждение — это процесс логического обоснования какого-либо суждения или умозаключения. Убеждение предполагает такое изменение сознания собеседника или аудитории, которое создает готовность защищать данную точку зрения и действовать в соответствии с нею.

Убеждение — это способ влияния на личность или группу, который затрагивает и рациональную и эмоциональную сферы личности. Процесс убеждения нередко представляет собой явную или скрытую дискуссию двух или нескольких лиц, цель которой состоит в достижении единства понимания и переживания.

Советский психолог А. Г. Ковалев предупреждает, что убеждение нельзя смешивать, отождествлять с морализированием. При убеждении положение доказывается, при морализировании — декларируется в таких, например, формах: «И не стыдно», «И не совестно», «Каждый должен...» и т. п. Обычно все, о чем говорится при морализировании, хорошо известно тем, к кому оно обращено, и поэтому собеседники относятся к такому воздействию иронически, а то и презрительно. Психологически понятно, что сообщение, не несущее в себе новой информации, может не только не восприниматься, но и вызывать раздражение, негативную реакцию. Убеждение предполагает наличие содержательной информации в сообщении того, кто убеждает, и осознанное отношение к ней со стороны того, кто воспринимает.

Психическое заражение — воздействие совершенно иного плана. Это явление заложено очень глубоко в психике человека и по своему происхождению является очень древним. В целом, *чем выше уровень развития общества и вместе с тем человека как личности, тем критичнее последний по отношению к силам, автоматически увлекающим его на путь тех или иных действий или переживаний.* Иными словами, развитой в личностном плане человек нуждается в убеждении, а автоматическое заражение действует на него ослабленно или совсем не действует. Однако, когда содержание заражения соответствует его убеждению, он может охотно поддерживать заражающее воздействие данной среды, группы, коллектива.

Психическое заражение осуществляется через восприятие психических состояний, настроений, переживаний, обладающих, как правило, яркой эмоциональной окраской. Влиянию психического заражения особенно легко поддаются подростки. В многосерийном фильме «Ватага «Семь ветров» по сценарию С. Соловейчика серия «Поветрие» как раз может быть иллюстрацией этого явления. Массовое увлечение школьников «майкопартом» произошло мгновенно и стихийно. Главную трудность в преодолении подобных поветрий составляет именно автоматичность заражения.

Подражание как разновидность психического заражения[1] направлено, главным образом, на воспроизведение индивидом определенных внешних черт поведения, манер, действий, поступков. Но это только один вариант подражания, и, если бы он был единственным, едва ли его логично было бы рассматривать разновидностью заражения.

Известный советский психотерапевт В. Л. Леви выделяет *внешнее* и *внутреннее* подражание. При внутреннем подражании, считает он, логика чувств и поведения другого человека ухватывается интуитивно. Внешние проявления другого человека при внутреннем подражании ему, конечно, учитываются, но они кажутся естественными. Подражание сложным психическим особенностям осуществляется сразу, целиком. Ведь в общении с любым человеком мы воспринимаем и чувствуем гораздо больше, чем можем выразить. Не только голос, жесты и манеры, но и некие обобщенные сгустки всего психического склада другого человека — все это откладывается в нас и неосознанно лепит образ.

В качестве примера В. Л. Леви приводит такое письмо.

«Стало совсем плохо после того, как двое парней на улице отпустили нелестное замечание в адрес моей внешности... После этого жизнь стала просто невыносимой: я никуда не выходила, ни с кем не общалась... Но случилось невероятное. Я познакомилась с женщиной, внешне почти безобразной, но чем-то удивительно привлекательной... Она сказала мне: «Я прекрасно знаю, что собой представляю, уродливее меня поискать, ты в сравнении со мной — красавица. Но я поняла одно: *на тебя смотрят так, как ты сама на себя смотришь* (выделение мое.— *Н. А.*). Стоит только почувствовать себя обаятельной, и тебя будут считать такой. Но это надо уметь». И она умеет!.. Это придало мне какую-то смелость. Терять было нечего. Я начала играть эту женщину, все время представляя ее вместо себя. Ходила легко, улыбалась, даже кокетничала... И вскоре заметила, что на меня смотрят по-другому...» (К., библиотекарь)[2]

Осознанная опора на бессознательное в процессе взаимодействия с людьми, по мнению психотерапевта,— важный момент в психологии самовоспитания, самосовершенствования.

Необычным талантом внутреннего подражания обладает Ираклий Андроников. Он утверждает, что в детстве говорил несвязно, сбивчиво. «Мешала мне больше всего патологическая застенчивость, которая странным образом уживалась с беспечностью и безудержным стремлением смешить, лицедействовать, причем, как только я скрывался за образом, скованность начисто исчезала. А начну от себя рассказывать — дрожу!.. И пусть это не покажется странным, я многому научился у тех, в образы которых «внедрялся». Я до сих пор становлюсь находчивее, думая

---

[1] Подражание и внушение рассматриваются как разновидности психического заражения в работе видного советского историка и психолога Б. Ф. Поршнева. См.: *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. М., 1966, с. 136—143.

[2] *Леви В. Л.* Охота за мыслью. М., 1971, с. 205.

в образе. И уж во всяком случае, то, что я говорю за другого, «шире» моих личных возможностей. Так я научился председательствовать на собраниях, «думая за Фадеева». Довольно толково редактирую рукописи в образе С. Я. Маршака. Вникаю в структуру стихов, поверяя их мелодику и логические акценты в образе Яхонтова. Становясь Борисом Леонидовичем Пастернаком, начинаю видеть вокруг то, чего никогда не замечал, и удивляюсь ассоциациям, которые в собственном моем сознании никогда не родились бы...»[1].

Понимание сущности внутреннего и внешнего подражания могут помочь молодому педагогу в работе над собой.

Психологическое воздействие одного человека на другого или группу людей, рассчитанное на некритическое восприятие слов, выраженных в них мыслей и воли, есть *внушение*.

Суть внушения, как подчеркивает Б. Ф. Поршнев, заключается в том, что если имеется полное и безоговорочное доверие слушающего к говорящему, то слова второго вызывают у первого те самые представления, образы и ощущения, какие имеет в виду говорящий, а полная ясность и безоговорочность этих вызванных представлений с той же необходимостью требует *действий*, как будто эти представления были получены прямым наблюдением или познанием самого слушающего, а не посредством другого лица.

Итак, главным условием внушающего воздействия является, с одной стороны, авторитетность источника информации, а с другой — доверие или во всяком случае отсутствие сопротивления воздействующему влиянию.

При соблюдении этого высказывания внушающего могут оказывать значительное влияние на восприятия внушаемых, их оценки и суждения по отношению к различным социальным объектам.

О том, насколько значительно воздействие внушенной человеку установки на те оценки и характеристики, которые он дает другим людям, свидетельствуют различные эксперименты, описанные в литературе.

Автор проводила один из подобных экспериментов по методике, использованной советским психологом А. А. Бодалевым. Студентам пединститута была предложена репродукция картины «Портрет пожилого мужчины» художника XVIII века. В одних группах студенты получили инструкцию: дать письменный словесный портрет полководца, в других группах — заключенного. На задание отводилось 5—7 минут (все это время репродукция была перед глазами).

В группах с установкой «полководец» портрет описывали так: «Мужчина волевой, взгляд полон достоинства», «по всей видимости, занимает какой-то важный пост», «чувствуется что-то

---

[1] *Андроников И.* Биография устного рассказа.— Лит. газ., 1974, 13 ноября, с. 7.

властное во всем его облике», «судя по одежде, принадлежит к высшим слоям общества», «человек, знающий себе цену... дорогой костюм подчеркивает его высокое положение в обществе. Темный фон картины хорошо подчеркивает его благородное, чуть надменное лицо», «гордый взгляд, хорошо ухоженная борода...».

В группах с установкой «заключенный» этот же портрет видели иначе: «Лицо исхудалое, со впавшими щеками и острыми скулами. Лицо желтое, долго не видевшее света...», «мне кажется, этот человек ведет безрадостную жизнь и вызывает жалость и сочувствие...», «человек, много думающий, что-то ищущий. И все-таки кажется, он сломлен. Чувствуется какая-то покорность судьбе», «...судя по его одежде, он терпит большие лишения», «...бледное, болезненное лицо, глубоко задумчивый взгляд, давно нестриженная борода. Его берет соответствует цвету его халата», «безразличные глаза, кепка на голове одета с арестантской небрежностью...».

Таким образом, значительная часть людей (экспериментом было охвачено 86 человек) видела то, что «хотела» видеть. Об этом свидетельствуют прямо противоположные утверждения относительно выражения глаз, одежды, бороды.

Под влиянием внушенной установки оказалось 54% опрошенных, остальные не испытали заметного влияния. Активного сопротивления установке не оказал никто. Это, конечно, объясняется тем, что в качестве экспериментатора выступал преподаватель, т. е. лицо значимое, что несомненно повысило внушающее воздействие.

Внушаемость — одно из присущих человеку свойств его психики, при этом наиболее высока внушаемость у детей.

Внушение, как один из процессов взаимовлияния людей в общении, может быть *произвольным* и *непроизвольным, прямым* или *косвенным*. При умелом педагогическом использовании внушение может быть сильным воспитательным средством.

В «Педагогической поэме» А. С. Макаренко мы читаем: «Куряжская толпа была в течение одного дня приведена к уверенности, что приехавшие отряды привезли ей лучшую жизнь, что к куряжанам прибыли люди с опытом и помощью, что нужно идти дальше с этими людьми. Здесь решающими не были даже соображения выгоды, здесь происходило, конечно, коллективное внушение, здесь решали не расчеты, а глаза, уши, голоса и смех. Все же в результате первого дня куряжане безоглядно захотели стать членами горьковского коллектива хотя бы уже потому, что это был коллектив, еще не испробованная сладость в их жизни»[1].

В приведенном примере «перерождения» куряжан за один день коллективное внушение, конечно, играло главную роль. Но, читая о событиях всего дня и предшествующих дней, мы не можем не

---

[1] *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма.— Соч. М., 1957, т. I, с. 555.

принять во внимание и значительную роль *у б е ж д е н и я*. Вообще в реальных человеческих взаимоотношениях обычно все способы взаимовлияния — убеждение, внушение, подражание, заражение — *в з а и м о с в я з а н ы и п е р е п л е т е н ы*, но ведущую роль играет, конечно, убеждение.

Атмосфера взаимоотношений, которая устанавливается в конкретном коллективе, является определяющим фактором для проявления всех форм взаимодействия между людьми.

В основе всякого влияния человека на человека лежит их *взаимная зависимость*. Давно замечено, что человек, вступая в контакт с другими людьми, не только чувствует себя по-иному, чем наедине с собой, но у него по-иному протекают психические процессы. Ряд экспериментов, проведенных в начале XX века (В. Мёде в Германии, Ф. Олпорт в США, В. М. Бехтеров в России), показал, что присутствие других может как облегчить, так и затруднить деятельность и поведение индивидуума.

Даже взаимодействие двух человек значительно изменяет ход деятельности. Советский социальный психолог В. Б. Ольшанский выделяет возможные типы взаимного влияния на деятельность друг друга[1].

Взаимное облегчение. Присутствие данных партнеров повышает успешность деятельности каждого из них.

Взаимное затруднение. Взаимное присутствие приводит к увеличению числа ошибок в деятельности каждого.

Одностороннее облегчение. Присутствие одного партнера облегчает деятельность второго (например, взрослый и ребенок).

Одностороннее затруднение. Присутствие одного отрицательно влияет на работу другого (во взаимодействии ребенка и взрослого этот вариант может иметь место по отношению как к ребенку, так и ко взрослому).

Независимость. Совместное присутствие никак не отражается на деятельности каждого, что практически наблюдается очень редко.

Сам факт разнообразия типов взаимных влияний на деятельность подводит к осознанию такого явления, как *психологическая совместимость*. Это один из важнейших внутренних факторов, влияющих на психологический климат в коллективе.

Психологическая совместимость определяется как такой эффект сочетания людей, который дает *м а к с и м а л ь н ы й* результат деятельности при *м и н и м а л ь н ы х* психологических «затратах» взаимодействующих лиц.

Если группа добивается высоких результатов в совместной деятельности при колоссальных затратах психической и иной энергии, за счет нервных срывов, это уже заставляет сомневаться в психологической совместимости ее членов, а следовательно, и в благоприятном ПК.

---

[1] См.: Социальная психология/ Под ред. Г. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина. М., 1975, с. 227—228.

Психологическая *не*совместимость — это не просто различие в ценностных установках, отсутствие дружеских связей, неприятие людьми друг друга. Это неспособность в критических ситуациях согласовывать свои действия, несинхронность умственных и двигательных реакций, значительные различия во внимании, мышлении и других врожденных и приобретенных свойствах личности, которые могут препятствовать совместной деятельности.

Совместимость людей не бывает абсолютной. Она всегда касается какой-либо конкретной деятельности или сферы взаимодействия. Есть более высокие и более низкие уровни совместимости. Высокие уровни могут влиять на низкие и тем самым улучшать общий климат группы. Например, сходство ценностных ориентаций может сдерживать конфликтность на уровне несовпадения частных вкусов, двигательных реакций и т. д.

Общеизвестны примеры, когда, преодолевая психологические трудности, в сложнейших условиях люди демонстрировали сплоченность, единство в достижении цели. Это девятимесячный подвиг на арктической льдине четверки папанинцев, сорокадевятидневный дрейф советских солдат на неуправляемой барже в Тихом океане, многонациональные экспедиции на папирусных лодках «Ра-I», «Ра-II» и «Тигрис» под руководством Тура Хейердала, многомесячные космические полеты советских космонавтов.

Не столь знаменита, но тем не менее интересна стотридцатисемидневная экспедиция через Тихий океан на шлюпке болгарских исследователей, супругов Папазовых.

Чем жестче условия, в которых действует замкнутая группа, тем выше вероятность несовместимости ее членов. В данном случае налицо высокая совместимость семейного экипажа. Показательны отзывы супругов о поведении друг друга в морских условиях.

Юлия Папазова о муже: «Он очень собранный, разумный человек. *С ним легко быть сильным* (выделение мое.— *Н. А.*). Заражаешься его энергией, оптимизмом, и у самой все получается».

Дончо Папазов о жене: «У нее есть все для экспедиционной жизни: большая выдержка, самообладание, но прежде всего — воля. Я никогда не слышал от нее жалоб. У нее всегда ровное, приветливое настроение, она не хуже меня может терпеть голод, бессонницу, качку. Да, это идеальный спутник в таких путешествиях.

На двоих у нас было два квадратных метра площади — по метру каждому. Мы научились не мешать друг другу. Выпадали дни, когда мы хранили молчание, но оно никого не тяготило — так было нужно для сохранения нормальной атмосферы, или, как говорят психологи, оптимального психологического климата.

Характерно, что после длительных автономных экспедиций люди испытывают вполне объяснимое желание отдохнуть друг

от друга. Но наш «экипаж», видно, настолько психологически совместим, что такой проблемы мы не испытываем»[1].

Как видим, высокая совместимость в большой мере обеспечивается сознательным усилием, направленным на поддержание нормальной атмосферы. Это касается как семьи, так и любой другой социальной группы.

В экспериментальных исследованиях выявлено, что психологическую совместимость и успех совместной деятельности обусловливают «общность идеологических взглядов; высокая мотивация; оптимальные психофизиологические качества каждого участника; разнополярность индивидуально-психологических особенностей (возможность выделения лидера); высокая критичность к себе и терпимость к окружающим (интеллигентность); полное доверие друг к другу на основе жизненной взаимозависимости; максимально возможная загруженность целенаправленной деятельностью; возможная степень уединения каждого из участников; определенность стоящей задачи»[2].

Эти выводы сделаны на основе экспериментальных исследований малых групп в условиях многосуточной изоляции, т. е. в условиях более жестких по сравнению с деятельностью обычных коллективов. Тем не менее учет этих выводов необходим при организации любых коллективов.

Лучшие педагоги, организуя жизнь детей, всегда учитывали фактор психологической совместимости.

А. С. Макаренко высоко ценил в своих активистах умение тонко разбираться в людях и подбирать первичные коллективы с учетом психологической совместимости их членов. «Комсомольцами замечательно были составлены новые отряды. Гений Жорки, Горьковского и Жевелия позволил им развести куряжан по отрядам с аптекарской точностью, принять во внимание узы дружбы и бездны ненависти, характеры, наклонности, стремления и уклонения. Недаром в течение двух недель передовой сводный ходил по спальням.

С таким же добросовестным вниманием были распределены и горьковцы: сильные и слабые, энергичные и шляпы, суровые и веселые, люди настоящие и люди приблизительные — все нашли для себя место в зависимости от разных соображений»[3],— читаем мы в «Педагогической поэме».

В. А. Сухомлинский всегда подчеркивал необходимость так организовывать деятельность школьников, чтобы было предусмотрено и насыщенное общение и уединение. «Длительное пребывание в коллективе требует смены обстановки — одиночества, полного отдыха от того напряжения, которое требует духовное

---

[1] Всем штормам назло.— Комс. правда, 1976, 4 сентября.

[2] *Пушкина Н. П., Зухарь В. П.* К вопросу о принципах изучения психологической совместимости в малых группах.— В кн.: Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971, с. 199.

[3] *Макаренко А. С.* Соч. М., 1957, т. I, с. 533.

общение... Длительный отдых от коллектива необходим после целых периодов школьной жизни. После каждой учебной четверти подросток должен побыть наедине с собою, в кругу семьи»[1],— писал педагог.

В. А. Сухомлинский рекомендовал проводить собрания во второй половине дня, когда учащиеся после уроков уже побывают дома, отдохнут от умственной нагрузки. Самым оптимальным вариантом проведения собраний он считал период после физического труда на свежем воздухе. Лучшим местом проведения — или класс, или сад.

Уменьшение количества конфликтных ситуаций — серьезная практическая проблема, стоящая перед руководителями как детских, так и взрослых коллективов.

Можно условно различить «вредные» и «полезные» конфликты в коллективе. «Полезные» конфликты помогают вскрыть и изменить нездоровые отношения (равнодушие, скептицизм) и взаимоотношения. В руках опытного педагога конфликт может быть эффективным средством воспитания. Блестящий опыт А. С. Макаренко — убедительное тому свидетельство. Однако рациональное использование конфликта возможно лишь в условиях сложившегося коллектива и его общественного мнения.

В то же время мы непозволительно часто встречаемся с «вредными» конфликтами, которые не могут решать никаких воспитательных задач, а лишь наносят ущерб общему климату, нервной системе окружающих («дергание» людей, бестактные замечания, ущемление человеческого достоинства и др.).

Социологи утверждают, что потери времени от конфликтов и послеконфликтных переживаний составляют до 15% рабочего времени.

В. Б. Ольшанский выделяет три группы причин, вызывающих конфликтные ситуации в деятельности трудовых коллективов.

1. Недостатки, связанные с организацией производства.

2. Недостатки в области управления, вызванные неумением расставить людей в соответствии с их квалификацией и психологическими особенностями, попытки администрирования и др.

3. Недостатки, связанные с межличностными отношениями внутри коллектива (противоречия между передовыми и отстающими, старыми работниками и новичками и т. д.).

Таким образом, ПК коллектива зависит от личности руководителя, компетентности исполнителей и их совместимости при выполнении коллективной работы.

В качестве основных характеристик ПК коллектива взрослых психологи выделяют следующие показатели:

— удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом труда, руководством;

— преобладающее настроение;

[1] *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. М., 1971, с. 107—108.

— взаимопонимание и авторитетность руководителей и подчиненных;

— степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении коллектива;

— сплоченность (вокруг целей деятельности.— *Н. А.*);

— сознательная дисциплина;

— продуктивность работы[1].

Это также относится к любым коллективам, в том числе и педагогическим.

Конечно, ПК детских коллективов имеет свою специфику. Неизмеримый вклад в теорию детского коллектива внес А. С. Макаренко. Именно в его работах мы находим ценную информацию о здоровой атмосфере коллектива воспитанников. Как известно, педагог не пользовался термином ПК, а использовал такие понятия, как «стиль», «тон». Нормальным тоном коллектива он считал только мажорный тон. В качестве основных признаков мажорного тона (или нормального ПК — по современной терминологии) А. С. Макаренко выдвигал следующие:

1. Проявление внутреннего, уверенного спокойствия, постоянная бодрость, готовность к действию. Наличие чувства собственного достоинства у каждого члена коллектива, гордость за свой коллектив.

2. Единство коллектива, дружеское единение его членов. Во внутренних отношениях можно критиковать отдельных воспитанников, наказывать, но вне этих специальных форм воздействия необходимо отдавать должное каждому воспитаннику, защищать его перед посторонними, не причинять ему никаких огорчений, не позорить его.

3. Защищенность всех членов коллектива. Ни один воспитанник, как бы он ни был мал, слабосилен и т. д., не должен чувствовать своего обособления или беззащитности.

4. Разумная и полезная активность всех членов коллектива.

5. Умение быть сдержанным в движениях, словах. В коллективе, руководимом А. С. Макаренко, воспитанникам было запрещено прислоняться к стене, держаться за перила лестниц, валиться на стол, разваливаться на диване[2], т. е. А. С. Макаренко относил к тону коллектива не только взаимные отношения и внутреннее самочувствие каждого, но и внешний вид членов коллектива, что является немаловажным признаком общей атмосферы.

Самочувствие ребенка в школе определяется прежде всего взаимоотношениями в первичном коллективе. Поэтому основной акцент следующих глав будет сделан на анализе возможностей педагога в регуляции отношений ребенка в детском коллективе.

---

[1] См.: *Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н.* Руководитель и коллектив. Л., 1974, с. 98 - 99.

[2] См.: *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса. — Соч. М., 1958, т. V, с. 82 - 85.

Так как основной структурной единицей школьного коллектива является учебный класс, то примеры, использованные автором, касаются в основном класса, хотя теоретические и методические положения по руководству детским коллективом (изменение внутриколлективных позиций школьников, структура внутриколлективных отношений, влияние стиля педагогического руководства на самочувствие детей и т. д.) являются общими и для внутришкольных клубов, кружков, групп продленного дня и пр.

В последующих главах книги будет показана роль ПК детского коллектива в становлении и развитии личности ребенка, определены основные пути организации ПК в детском коллективе, рассмотрена психологическая атмосфера педагогического коллектива как важное условие руководства детским коллективом.

Глава 2

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Влияние эмоционального благополучия ребенка на развитие его личности.— Формирование самооценки ребенка.— Общение как совокупность оценочных ситуаций.— Неблагополучие взаимоотношений — возможный источник детских неврозов.— Влияние стиля педагогического руководства на самочувствие детей.— Эмоциональное благополучие в общении и механизм выбора ценностных ориентаций личности.— Роль благожелательных взаимоотношений в формировании активной позиции личности.

Результативность влияния коллектива на личность определяется самочувствием личности в коллективе. К нему относятся: удовлетворенность личности деятельностью, взаимоотношениями, руководством, защищенность личности в данном коллективе, ее внутреннее спокойствие. Все это определяется термином *эмоциональное благополучие,* которое является обязательным условием развития личности ребенка начиная с самых ранних этапов его жизни.

Исследования советских психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина и их последователей показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом с близкими взрослыми, особенностями его сотрудничества с ними.

Одна из первых социальных потребностей ребенка — это *потребность в общении.* Она появляется в конце первого — начале второго месяца жизни в виде реакции оживления при приближении человеческого лица.

Потребность детей в общении со взрослыми развивается до 7 лет следующим образом: на первом этапе появляется потребность во внимании и доброжелательности; на втором добавляется потребность в сотрудничестве со взрослыми; на третьем этапе ко всем предыдущим потребностям прибавляется потребность в уважении со стороны взрослого, наконец, на последнем этапе у дошкольника возникает потребность во взаимопонимании с окружающими[1].

[1] См.: Развитие общения у дошкольников/ Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М., 1974.

От того, как сложится опыт общения в детстве, зависит способность человека оценивать себя и регулировать свое поведение.

Многочисленные исследования медиков, психологов, педагогов различных стран подтверждают мысль о ведущем значении эмоционального благополучия ребенка в психическом развитии его личности[1].

Английский психиатр Джон Боулби полагает, что недостаток ласки, внимания, доброты в раннем детстве ведет к снижению интеллекта, аномалиям социального поведения, усилению агрессивности. Трех месяцев «лишения любви» достаточно для того, чтобы в психике ребенка произошли необратимые изменения, которые уже нельзя полностью компенсировать.

Американский врач Бенджамин Спок утверждает, что каждому ребенку жизненно необходимо, чтобы его ласкали, улыбались ему, разговаривали и играли с ним, любили его, были с ним нежны. Он нуждается в этом не меньше, чем в витаминах и калориях. Ребенок, которому не хватает любви и ласки, вырастает холодным и неотзывчивым.

Существует определенная взаимосвязь между отношением близких взрослых к ребенку и его осознанием нравственных качеств. Р. Х. Шакуровым показано, что благодаря положительной оценке окружающих, выражающейся в похвале, обращенной к ребенку, к 4—4,5 годам у подавляющего большинства детей формируется отношение ко многим моральным качествам как к ценностям[2].

Таким образом, потребность обладать качествами, вызывающими похвалу окружающих, возникает у ребенка на основе потребности в общении, которое обеспечивает эмоциональное благополучие.

Чувствительность ребенка к эмоциональному благополучию в детстве описана К. И. Чуковским. Он отмечает, что счастье для ребенка является н о р м о й. Дети собственными средствами, без посторонней помощи, «на каждом шагу создают для себя иллюзию счастья и зорко следят, чтобы она не терпела ущерба». К. И. Чуковский приводит факты, когда дети переделывают печальные концы сказок на счастливые, не хотят слушать грустные истории, закрывают глаза, когда во время спектакля на сцене происходят скорбные события. «Самообслуживание оптимизмом» — так называет это явление писатель. Состояние радости К. И. Чуковский считает необходимым для развития ребенка. «Гигантская работа ребенка по овладению духовным наследием взрослых осуществляется только тогда, если он непоколебимо доволен собой и окружающим миром»[3],— утверждает писатель.

---

[1] См.: *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 158—159.

[2] См.: *Шакуров Р. Х.* Самолюбие детей. М., 1969, с. 43.

[3] *Чуковский К. И.* От двух до пяти. М., 1968, с. 192.

2 Заказ 578

Иными словами, «только наличие положительной оценки создает у детей переживание эмоционального благополучия, что является *необходимым условием для нормального формирования личности»*[1] (выделение мое.— *Н. А.*).

Это положение является чрезвычайно важным. Дело в том, что и при отсутствии эмоционального благополучия формирование личности все равно происходит. Но что формируется при этом? Факты формирования асоциальной личности свидетельствуют, как правило, об отсутствии эмоционального благополучия в жизни ребенка до школы.

Повторим еще раз, что эмоциональное благополучие обеспечивается прежде всего положительной оценкой со стороны окружающих. «...Как раз в том, что каждый хотел, чтобы о нем думали хорошо и говорили хорошо, и состоит воспитательная сила коллектива»[2],— писал В. А. Сухомлинский.

В качестве существенного показателя развития личности выступает ее *самооценка.*

От того, как окружающие относятся к человеку, зависит и его отношение к самому себе. Самооценка — это стержневая характеристика личности, ее ядро. Самооценка включает в себя оценку самого себя, своей деятельности, своего положения в коллективе, своего отношения к другим его членам.

От уровня самооценки зависит активность личности, ее участие в деятельности коллектива, ее стремление к самовоспитанию. Человек, который думает о себе как о никчемном, ничего не стоящем субъекте, часто неохотно прилагает усилия, чтобы улучшить свою судьбу. Наоборот, те, кто высоко себя ценят, часто склонны работать с большим напряжением. Они считают ниже своего достоинства работать недостаточно хорошо.

Конечно, самооценка формируется прежде всего под влиянием результатов деятельности индивида. Но все дело в том, что оценку этих результатов всегда дают окружающие. Вот почему *оценка окружающих определяет самооценку.* Чувства к самому себе формируются и подкрепляются благодаря реакциям других. Если окружающие постоянно относятся к человеку с уважением, он начинает считать себя заслуживающим уважения. Если, наоборот, ребенком постоянно пренебрегают, заостряют внимание на его недостатках, ему ничего не остается, как заключить, что он недостоин уважения.

По мере того как формируются такие оценки самого себя, они становятся все более независимыми от реакций окружающих и даже реальных результатов деятельности. Как только сформировалась устойчивая самооценка, она имеет тенденцию к самоподкреплению.

---

[1] *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 360.

[2] *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. М., 1971, с. 50.

Причем это относится как к высокой, так и к низкой самооценке. Например, унижающее отношение со стороны родителей или одного из них может формировать стойкий страх перед деятельностью в присутствии других, в частности по отношению к экзаменам. И хотя школьник может успешно их сдавать, это не меняет его заниженной самооценки. В голове прочно формируется мысль: все эти успехи случайны; чем позднее учителя разберутся, что он неспособный ученик, тем страшнее будет позор. Это чувство неполноценности может преследовать человека всю жизнь.

Уровень самооценки человека определяется не тем, что он заявляет публично, и не тем, что он искренне думает о себе сам, а тем, как он постоянно действует по отношению к самому себе. Если человек особенно чувствителен к невниманию, если он отчаянно избегает ситуаций, в которых могут обнаружиться его слабости, если он так предается мечтам, что ухудшается его дееспособность, есть основания заключить, что он в себе не уверен. И наоборот, существуют критерии, позволяющие судить о достаточно высокой самооценке, даже если человек кажется очень скромным: он руководствуется своими собственными принципами, не оскорбляя окружающих; он не очень разочаровывается, если другие с ним не согласны; он не ищет оправданий и не предается отчаянию, если терпит неудачу; он обращается с другими людьми уважительно и старается помочь окружающим в чем может, не ожидая от других отрицательных реакций по отношению к себе, и не отвергает похвалы, которую явно заслуживает. Такой человек в самих своих действиях предполагает, что он заслуживает понимания и уважения.

Самооценка — более сложное явление, чем оценка других людей. Формируется самооценка значительно позднее, чем оценка. Во всех возрастных группах люди более объективно оценивают других, чем себя. Способность реагировать на себя с точки зрения других развивается в общении и коллективной деятельности.

Самооценка бывает *завышенной*, *заниженной* и *адекватной* (или *реальной*). Эти определения появляются в сравнении с реальными возможностями личности. Например, самооценка завышена по сравнению с реальными возможностями человека.

Однако в школьной практике часто самооценку молчаливо соотносят лишь с оценкой со стороны коллектива, тогда получается, что самооценка завышена по сравнению с оценкой школьника окружающими. А всегда ли оценка окружающих соответствует реальным возможностям школьника? Мы нередко встречаемся с осуждением школьника за то, что его самооценка расходится с мнением класса, но степень соответствия оценки класса и реальных достоинств не всегда анализируется педагогом.

Формирование самооценки ребенка — процесс тонкий, и начинать его надо с формирования коллективного мнения, направленного на благожелательное оценивание личности в соответствии с ее качествами.

В интересном кинофильме «Розыгрыш» дан образ опытной и мудрой учительницы — классного руководителя. Но даже и она не считает обязательным знать и корректировать оценки классом отдельных учащихся. В классе учится девочка Юля; это духовно богатая, тонкая натура. Учительница очень уважает и ценит девочку, но в классе у Юли статус «юродивой».

Хорошо, что у девочки уже сложилась стойкая, адекватная самооценка под влиянием других сфер общения, очевидно семьи, музыкальной школы, так что часто несправедливое отрицательное мнение класса не оказывало влияние на ее формирование. Однако оно не могло не влиять на ее настроение.

В фильме проявилась нередко фиксируемая в исследованиях картина школьной жизни: оценки учителя и класса по отношению к каждой личности формируются независимо друг от друга. Учитель не регулирует процесс взаимооценивания, процесс, который определяет эмоциональное благополучие личности в коллективе.

Исследования показывают, что психологический климат в группе взаимно зависит от оценок и самооценок:

чем лучше психологический климат в коллективе, тем выше оценивают друг друга члены коллектива;

чем выше люди оценивают друг друга, тем выше самооценки, и наоборот.

На первый взгляд, эти данные свидетельствуют о том, что нормальный психологический климат (т. е. климат, обеспечивающий эмоциональное благополучие для каждой личности) приводит к формированию завышенной самооценки, а не адекватной (по отношению к реальным возможностям личности).

Но это не так. Человек, согласно К. Марксу, «не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления»[1]. Следовательно, реальные возможности личности должны постоянно развиваться. Тем более это касается ребенка. Главным условием этого развития и является эмоциональное благополучие. При отсутствии указанного условия возможны внутренние конфликты личности, приводящие к неврозам.

Специфической особенностью процесса общения является то, что он представляет собой *систему оценочных ситуаций.* Учение, по справедливому замечанию В. А. Сухомлинского,— это прежде всего человеческие отношения. Поэтому вся школьная жизнь — это набор оценочных ситуаций. Употребляя термин «оценки», мы имеем в виду не отметки за ученические работы. Отметок может и не быть, как таковых. Но сама деятельность и поведение учащихся постоянно оцениваются как со стороны учителей, так и учащихся. Оценивается ответ, способы поведения, манера держать

---

[1] *Маркс К.* Критика политической экономии.— Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I, с. 476.

себя, взаимоотношения с малышами, сверстниками и взрослыми и т. д.

Очень важна общая направленность оценивания, степень доброжелательности. Задача, которая решается ребенком в эмоционально напряженной обстановке,— это психологически иная задача, чем та, что решается в нормальной атмосфере.

Эмоциональная агрессивность оценок («Почему так медленно?», «Плохо», «Не успеешь!», «Смотри, что делаешь...») вызывает подавленное состояние. Ребенку достаточно несколько раз пережить подобное состояние, чтобы выработать стойкое негативное отношение к определенной деятельности.

Необходимо различать оценку деятельности и оценку личности. *Человек в целом более чувствителен к оценкам, касающимся его личности, по сравнению с оценками, относящимися к его деятельности.* Недопустимо переносить оценку отдельных результатов деятельности на личность в целом. Например, ученик неудачно написал заголовок в классной стенгазете и слышит от учительницы: «Ты всегда ненадежный человек, таких людей не уважают» и т. д. Такие ситуации могут стать травмирующими для ребенка.

В пример детям надо ставить не других детей, а их работу. «Воспитание нравственного достоинства, построенного на сравнении: будь таким, как хороший Ваня, и не будь, как плохой Петька,— развращают уже маленьких детей, для подростка же оно — духовный яд»[1],— писал В. А. Сухомлинский.

Младшие же школьники вообще еще слабо дифференцируют оценку личности и оценку деятельности. Поэтому плохой отзыв о своей работе они воспринимают как оценку: ты — плохой человек. Неудивительно, что плохую отметку дети в начальной школе всегда воспринимают как несправедливость. Переживание несправедливости приводит к напряженному состоянию нервной системы. Как следствие деятельности такого состояния развиваются *дидактогении* — детские неврозы на почве учебных неуспехов.

«Парадоксальность дидактогений,— пишет В. А. Сухомлинский,— заключается в том, что они бывают только в школе — в том священном месте, где гуманность должна стать важнейшей чертой, определяющей взаимоотношения между детьми и учителем». И еще: «Нет ничего опаснее для становления нравственных и волевых сил ребенка, чем безразличие учителя к его успеваемости. Затем — окрик, угроза, раздраженность, а у учителей, не обладающих педагогической культурой,— даже злорадство: вот ты не знаешь, давай сюда дневник, я тебе поставлю двойку, пусть родители полюбуются, какой у них сын»[2].

Многолетние наблюдения В. А. Сухомлинского позволили ему выделить многообразие форм дидактогений. Это может быть со-

---

[1] *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. М., 1971, с. 58.
[2] *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1972, с. 144.

стояние взвинченности, мания несправедливых обид и преследований, озлобленность, напускная, деланная беззаботность, безучастность и равнодушие, страх перед учителем, родителями, школой, кривляние и паясничанье и, наконец, ожесточенность, принимающая иногда патологические проявления[1].

Начиная с В. Н. Мясищева, советские психологи рассматривают неврозы как расстройство отношений личности. В. Н. Мясищев подчеркивал, что специфическим для неврозов является именно то, что они представляют болезненные изменения, вызванные непосредственно влиянием индивидуальных отношений и взаимоотношений людей.

Невроз в развитой форме имеет следующие проявления:

дискомфорт в общении, острая избирательность в общении, сужение круга лиц, с которыми человек чувствует себя спокойно, раскованно;

колебания самооценки, самооценка может высоко взметаться вверх и резко падать, особенно в присутствии значимых лиц;

дефицит активности в присутствии значимых лиц, особенно речевой. Речевая заторможенность может резко сменяться безудержной болтливостью;

стремление подменить деятельность отношением к ней. Длительные раздумья на тему: «ничего не получится», «я этим никогда не занимался», «все равно не выйдет» — замедляют деятельность и могут совсем затормозить ее;

плохое распределение и переключение внимания из-за постоянной сосредоточенности на собственных переживаниях и опасениях;

повышенная тревожность, опасения (чаще всего бессознательные) конфликтов с окружающими.

Все эти признаки, вместе взятые, характеризуют невроз в развитой форме. Однако невроза может и не быть, а отдельные признаки тем не менее имеют место. Тогда они выступают как симптомы возможного невротического состояния.

Одним из таких признаков является *повышенная тревожность*.

Тревожность — это тенденция человека испытывать постоянное беспокойство, склонность переживать различные ситуации как угрожающие. Тревожность вызывается возможными или вероятными неприятностями, изменениями в привычной обстановке. Она проявляется в двигательном беспокойстве (например, сжимание рук), эмоциональном возбуждении, состоянии напряжения и т. д. Высокий уровень тревожности обычно снижает эффективность деятельности, сопровождается неадекватным поведением личности.

Тревожность различают как *свойство личности* и как *состояние*. Тревожность как свойство личности определяется свойствами нервной системы и длительным неблагополучием в общении.

---

[1] См.: *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев. 1972, с. 144.

Ситуативная (или реактивная) тревожность — беспокойство, связанное с конкретной ситуацией и не проявляющееся вне ее.

Исследования показали, что тревожность, возникающая как результат эмоционального неблагополучия в значимой сфере общения (например, в классе), может порождать общую тревожность, которая распространяется и на другие сферы общения, становясь тем самым свойством личности.

Самооценка тревожных людей характеризуется неустойчивостью и конфликтностью.

В поведении тревожных детей можно выделить три группы факторов.

Во-первых, это своеобразное отношение к оценкам окружающих, как положительным, так и отрицательным. Эти дети, с одной стороны, повышенно внимательны к оценкам, их всегда интересует, что про них скажут, как оценят; с другой — они как бы не доверяют оценкам, сомневаются, что их оценят правильно.

Во-вторых, характерно отношение этих детей к выбору заданий и поручений: они либо выбирают такие, которые являются достаточно трудными и почетными и выполнение которых может принести им уважение окружающих, но при первой неудаче стараются под любым предлогом отказаться от них, либо выбирают такие задания и поручения, которые заведомо ниже их возможностей, но зато гарантируют успех.

В-третьих, они проявляют повышенный интерес к сравнению себя с другими, но вместе с тем избегают ситуаций, где такое сравнение может быть явным. Таким образом, тревожность как свойство личности зависит от самооценки (А. М. Прихожан).

На отношение школьника к себе существенно влияет его положение среди сверстников. Поэтому *неустойчивая конфликтная самооценка вызывает особо напряженное ожидание успеха в общении.* В общении же нет четко выраженных критериев успеха или неуспеха, и любой факт может быть воспринят различно в зависимости от отношения к нему подростка (например: «Они только делают вид, что дружат со мной, а за спиной смеются»). Сомнения в успехе своего общения со сверстниками заставляют таких подростков переживать устойчивую неудовлетворенность в общении.

В итоге устойчивая межличностная тревожность, отражающая переживание потребности в общении, по сути, оказывается обусловленной неудовлетворением другой потребности — *потребности в устойчивой, положительной самооценке*[1].

---

[1] См.: *Прихожан А. М.* Психологический анализ межличностной тревожности у подростков.— В кн.: Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1975; К изучению неблагополучного положения подростка среди сверстников.— В кн.: Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. М., 1976.

Таким образом, *стойкое отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере приводит к формированию неустойчивой самооценки и проявляется в возникновении сначала ситуативной, а затем и личностной тревожности.*

Зависимость тревожности ожиданий в общении от благополучия во взаимоотношениях со сверстниками выявила В. Р. Кисловская. Вот данные ее исследования[1].

Возраст	Дети, имеющие благополучные отношения со сверстниками (%)		Дети, имеющие неблагополучные отношения со сверстниками (%)	
	тревожные	нетревожные	тревожные	нетревожные
Дошкольники	6,6	93,4	82	18
Младшие школьники	5,8	94,2	80	20
Подростки	45	55	89	11
Старшие школьники	30	70	84	16

Таблица раскрывает прямую зависимость тревожности ожиданий от благополучия ребенка в отношениях со сверстниками. Подростковый возраст вообще характеризуется пиком тревожности: даже при эмоциональном благополучии тревожность ожиданий в общении имеет место у 45% подростков.

Тревожные дети требуют особого внимания со стороны взрослых. Необходима осторожность при постановке задач перед такими детьми. Не рекомендуется излишнее подчеркивание значимости результатов; нежелательны как категоричная ориентация на высокие результаты, так и сомнение в возможностях ребенка хорошо сделать работу.

На симпозиуме по социально-психологическим проблемам групп и коллективов учащейся молодежи в Минске известный психиатр В. Л. Леви в своем выступлении выразил мысль, что *педагог по своей объективной функции является п с и х о т е р а п е в т о м*, так как он видит отношения учащихся и может влиять на систему отношений ребенка.

Психотерапевтический аспект деятельности учителя представляется очень важным. В данном случае речь идет о нравственном развитии личности, о выполнении врачебного принципа «Не вреди!» в педагогических условиях: «Не травмируй психику ребенка!»

С этой точки зрения информация о детских неврозах и тревожности является особенно актуальной для педагога.

Психотерапевтическая функция учителя реализуется в двух

---

[1] См.: *Кисловская В. Р.* К вопросу об эмоциональном отношении школьника к коллективу.— Вопр. психологии, 1971, № 1; Положение в коллективе и тревожность личности.— В кн.. Тезисы докладов IV съезда Общества психологов. Тбилиси, 1971.

сферах общения: «учитель — ученик» и «коллектив — ученик». В первой сфере учитель, непосредственно вступая в отношения с ребенком, обеспечивает эмоциональное благополучие школьника, во второй — учитель влияет на личность опосредованно, регулируя взаимоотношения учащихся.

Рассмотрим возможности учителя в этих двух сферах.

Для школьников позиция учителя всегда эмоционально значима в силу того, что учитель выполняет функцию оценивания. От того, какую информацию о личности ребенка даст учитель родителям, другим взрослым, сверстникам, во многом зависит эмоциональное благополучие ребенка в этих сферах.

Не случайно, по данным В. Р. Кисловской, самый высокий уровень тревожности ожиданий у нетревожных детей имеется по отношению к учителю (по сравнению с отношением к родителям и другим взрослым): у младших школьников — 35%, у подростков — 25%. У тревожных детей соответственно 50 и 45%.

Младшие школьники особо чувствительны к реакции учителя. В силу новизны и значимости для них позиции ученика учитель является для них непререкаемым авторитетом. Психологи отмечают внутреннюю ориентацию ребенка на мнение учителя еще до поступления в школу. У младших школьников налицо внутренняя готовность следовать установкам учителя.

Опытные педагоги с многолетним стажем свидетельствуют о наличии у детей потребности в *непосредственном контакте с учительницей*. Если ребенок не расскажет между уроками волнующие его новости учителю, то постарается задержаться после уроков и все-таки сообщить, сколько у кошки родилось котят, какую новую игру придумали во дворе, что подарили на день рождения. Наблюдения свидетельствуют о том, что учителя начальных классов находятся, как правило, в тесном окружении детей.

Специальные исследования показывают, что переживания детей, их самочувствие находятся в прямой зависимости от особенностей взаимодействия педагогов с детьми, от стиля педагогического руководства, т. е. от того, какие средства, способы, приемы используют учителя в процессе деятельности и общения.

В Ленинграде было предпринято следующее исследование. За неделю до начала школьных занятий были проведены беседы с 92 будущими первоклассниками. Выявилось, что подавляющее большинство переживает по отношению к школе положительные эмоциональные ожидания, связанные с процессом учения, с личностью учителя. Однако по мере пребывания в школе эти установки претерпевали изменения в сторону негативного отношения к школе. Исследования показали, что самочувствие детей определялось психологическим климатом в классе, качество которого зависело от стиля руководства.

Характерно, что оценки в классных журналах учителей с демократическим и авторитарным стилем руководства почти не

отличаются, более того, успеваемость в классах авторитарных учителей выше, выше внешний дисциплинарный порядок. Однако за внешним благополучием скрывается не столь благополучная картина.

Именно у авторитарных учителей оказался значительный процент учеников, указавших, что их учитель не любит детей и предпочитает ставить отрицательные отметки. Именно в этих классах задерживается формирование коллектива и становление коллективистической направленности личности.

И наконец, исследование показало, что «именно в классах учителей с авторитарным стилем руководства, по наблюдениям врачей-психоневрологов, формируется личность ребенка-невротика, и в силу этого у многих школьников младшего возраста возникает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми»[1].

В педагогической литературе приводится немало фактов о страхе маленького школьника перед двойкой, перед учительским окриком.

«Я больше двадцати лет изучал школьные неврозы, прежде чем решился сказать первое слово об этом исключительно важном вопросе... Нельзя ни на один день откладывать конкретных мер предупреждения крика, нервозности в школе»,— пишет В. А. Сухомлинский. «Что же надо делать, чтобы в школе не было этого? Самое главное — знать все это. Нельзя дальше мириться с тем, что для иных учителей духовная жизнь ребенка — книга за семью печатями. Вопрос о психических состояниях не должен сходить с повестки дня педагогического совета, семинара по проблемам теории и практики коммунистического воспитания...

Педагогическая теория должна быть проникнута психологией»[2].

Деятельность В. А. Сухомлинского можно рассматривать как замечательный опыт педагога-психотерапевта, тонко учитывающего возрастные особенности и психические состояния школьников.

Физиологическая перестройка организма, возрастные особенности психического развития позволяют определить подростковый возраст как «конфликтный», «трудный», «ранимый». «Берегите нервы подростков!» — призывает один из подразделов книги В. А. Сухомлинского «Рождение гражданина».

В Павлышской школе составляли психологические характеристики на всех трудных детей. Это, как правило, дети из трудных семей, дети с издерганными нервами. К ним педагоги были особенно внимательны. Сухомлинский советовал максимально использовать возможности педагогического слова как основного успокоителя и сам подавал пример этого.

Видя подростков в крайне возбужденном, взвинченном со-

---

[1] *Маслова Н. Ф.* Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия.— В кн.: Руководство и лидерство. Л., 1973, с. 53.
[2] *Сухомлинский В. А.* О воспитании. М., 1973, с. 42.

стоянии, педагог не торопился «призывать их к порядку», понимая, что повышенный тон вызовет отрицательную реакцию. Он начинал говорить, обращаясь ко всем присутствующим, очень тихим голосом, но эмоционально насыщая каждое слово. Говорил о чем-то будто не связанном с намерением успокоить кого-то. Те, для кого предназначались эти слова, вскоре начинали прислушиваться, «через одну-две минуты исчезала напряженность, опасные огоньки возбуждения угасли», подростки становились управляемыми. «В такой обстановке уже можно управлять тоном своего обращения к подросткам: чуть заметное повышение голоса воспринимается как справедливое требование быть внимательными, прилежными, рассудительными»[1].

Как видим, достаточно простой прием. Но часто ли он применяется в школе? Каждый знает (хотя бы по себе), что в состоянии взвинченности и острого раздражения любое, даже самое справедливое замечание воспринимается отрицательно. Педагогу понадобились всего одна-две минуты, чтобы предотвратить конфликт, снять напряжение у определенных учащихся, тем самым оздоровить обстановку во всем классе, так как состояние раздражения очень заразительно.

Пример деятельности таких педагогов, как Макаренко, Сухомлинский, Януш Корчак, свидетельствует о том, что их взаимоотношения с воспитанниками строились не на уровне «учитель — ученик», а на уровне «личность — личность» (т. е. личность взрослого — личность ребенка)

В интереснейшей книге Ю. Л. Львовой «Творческая лаборатория учителя» также выделяется подход к ребенку на уроке «как к личности» и «как к ученику», но описывается это в терминах «сверхзадача» урока и «задача». То, что определяется Ю. Л. Львовой как «сверхзадача», можно назвать видением личности в целом с учетом ее потенций, а «задача» — выделение конкретных знаний, умений, навыков, предусмотренных школьной программой.

Вот одна из убедительных зарисовок и ее анализ:

«На уроке по русскому языку в IV классе выяснилось, что ученик Вова Ф. (мальчик «трудный») не выучил небольшой текст, насыщенный орфограммами на те правила, которые я вчера дополнительно ему растолковала. Рассердившись, я в весьма мрачных тонах охарактеризовала поступок Вовы перед классом и велела всем делать самостоятельную работу, а мальчику учить злополучный рассказ о том, как «расстилался туман, заря догорала...». Через 15 минут виноватый ответил выученное, объяснил, как и почему пишется каждое трудное слово, казалось бы, все хорошо, задача урока выполнена: я добилась того, что все ученики, в том числе и Вова, знали правописание трудных корней. Но какой ценой? Что дал ребятам этот урок: обогатил или обед-

[1] *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. М., 1971, с. 106—107.

нил их? Скорее, обеднил. Дети, ставшие свидетелями раздраженной тирады учителя, расстроились, разволновались и выполняли письменную работу без интереса, следовательно, с уменьшенной эффективностью. Вова, получивший нагоняй, хотя и выучил правила о нескольких трудных корнях, но при этом так, вероятно, возненавидел и эти корни, и меня, и мой предмет!..

Рабочее самочувствие учителя было нарушено... Потому что я, утратив мысль о «сверхзадаче», «вцепилась» в задачу урока, эмоционально утомила класс, «выбила», «выдавила» выполнение задачи данного урока. Таких фактов немало: учитель кипятится, «лезет из кожи», «рвет и мечет» и как будто из преданности уроку, а на самом деле во вред ему, ибо, добиваясь малого, утрачивает большее»[1].

На наш взгляд — это и есть анализ урока с точки зрения современной педагогики, *педагогики отношений*. Остается только мечтать, что такой анализ вытеснит традиционный подход к уроку.

С возрастом громадное значение для самочувствия ребенка начинает приобретать сфера «ученик — коллектив». Анри Валлон связывает появление значимости сверстников для личности ребенка со временем его поступления в школу. «С этого времени,— пишет он,— наряду со взрослыми дети стремятся к созданию своеобразного равноправного общества, в котором дифференциация индивидуальных отношений не носит того абсолютного характера, который ведет к исключительному предпочтению одного существа другому. В этом детском обществе возникают различные ранги. Первый по орфографии может быть последним в беге»[2].

Особенности самоутверждения школьника определяются возрастными тенденциями его развития. У младших школьников преобладающей тенденцией самоутверждения является «я — ученик» (I — II классы) и «я — пионер» (III класс). Именно через эти тенденции самоутверждения ребенок начальной школы овладевает нормами и требованиями, которые общество предъявляет детям.

У подростка самоутверждение определяется качественным сдвигом в развитии самосознания, которое изменяет прежнее отношение между ребенком и средой. Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова в качестве ц е н т р а л ь н о г о и специфического новообразования в личности подростка определили возникающее у него *представление о себе как о взрослом.*

Стремление к взрослости («я — взрослый», «я — не ребенок») проявляется в различных формах. Это может быть социально-моральная взрослость, проявляющаяся в реальной ответственности подростка за благополучие семьи. Взрослость в интеллектуальной деятельности проявляется в элементах самообразования. Взрослость может проявляться в демонстрации романтиче-

[1] *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя. М., 1980, с. 110—111.
[2] *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967, с. 185—186.

ских отношений со сверстниками другого пола и в прямом подражании подростков внешнему облику взрослых, манере одеваться, разговаривать и т. д.

В зависимости от форм проявления взрослости выбираются те или иные конкретные роли в классе (с обязательным учетом его ценностей и норм). С 14 лет старшие подростки вступают в ряды ВЛКСМ, где их стремление к взрослости реализуется в социально-моральной форме.

Для ранней юности характерно самоутверждение типа «я — личность, я — индивидуальность». Осознание своего «Я» происходит в процессе углубленного самоанализа. Вот письмо в «Алый парус».

«Здравствуй, «А. П.»! Пишу тебе впервые... Мне важно разобраться в некоторых «мелочах». Но со взрослыми на подобные темы не беседуют...

Признание первое: я курю. Знаешь почему? Чтобы считаться взрослым, вернее, быть на них похожим. А вот одеваемся мы так, чтобы не быть на них похожими. Почему такое противоречие?

Мне кажется, что джинсы и майка с короткими рукавами — не просто удобная одежда... Но это как бы и униформа, как будто мы игроки одной команды или служащие цирка.

Увидишь в толпе парня в джинсах, с сумкой через плечо и сразу узнаешь: свой. Так же и девчонок своих мы узнаем по некоторым внешним приметам.

Я часто думаю, чем же мы «свои», что у нас общего. Одно я могу назвать точно — желание выделиться, быть непохожими на взрослых — усталых, часто небрежно одетых, с авоськами...

И вот еще в чем я не могу разобраться. Мы отличаемся от других своей манерой одеваться, то есть непохожи «на других». Но при этом как две капли воды похожи «друг на друга». Одни и те же диски слушаем, одинаковыми словами выражаем свой восторг или неприязнь, одни и те же слова говорим девчонкам, одинаково не любим шпану и отличников...

Конечно, кто в шестнадцать лет не мечтает «стать личностью»?.. Может, я и ошибаюсь, но все-таки думаю, что сильные люди, которых жизнь «не обломает», выйдут и из нас...

Пусть надо мной смеются друзья, но я признаюсь, что втайне уважаю некоторых ребят, которые плевать хотели на моду, на разные правила и влияния. Протягивают ему пачку сигарет, а он говорит: «Не курю» — и при этом не краснеет. Эти ребята меня озадачивают: откуда в них независимость? Вот это, по-моему, уже точно будет личность. Пример, может, мелкий — с курением, но обычно эти ребята и в остальном сами себе устанавливают правила... И все же — как стать личностью?

Алик. 16 лет. Москва».

В письме налицо еще подростковые тенденции автора, например, курением утверждать свою взрослость. Но в целом письмо очень интересно. Прежде всего тем, что раскрывает логику осознания личностью своего «Я». *Сначала* осознается соотношение «Они» и «Мы». «Они» — это взрослые, «Мы» — сверстники. *Затем* начинается дифференциация сверстников, появляются «Они» — «шпана» и «отличники». Но эти размышления потому и выше уровня подростковых рассуждений и характерны для возраста ранней юности, что автор не останавливается на «Мы» и «Они», идет дальше к «Я» и «Мы», вернее, к «Я» среди «Мы». Если все как две капли друг на друга похожи, одни и

те же диски слушаем и т. д., то где же «Я»? Иначе зачем «Мы», если в нем растворится «Я»?

В формировании личности решающее значение имеет то обстоятельство, в каком «Мы» личность будет искать свое «Я». Здесь нам необходимо ввести еще одно понятие — понятие *референтной (эталонной) группы.*

Человек — член многих групп и коллективов. Школьник уже с I класса — член классного коллектива, семьи, часто — группы продленного дня, кружков или секций в школе или вне школы, член дружеской компании во дворе и т. д.

С возрастом число подобных групп и коллективов увеличивается. Так как «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении»[1], то синтез этих сфер общения определяет развитие человека.

Но не все группы, с которыми личность соприкасается через общение и деятельность, одинаково на нее влияют. *Определяют формирование личности только те группы, которые являются авторитетными, значимыми, осознаются как «Мы», т. е. являются референтными.*

Референтными группами называют такие *реальные или воображаемые группы, чьи взгляды, ценности и нормы личность воспринимает как свои собственные.* Они как бы дают личности систему эталонов. Термин «группа» используется условно, так как в качестве референтной группы может выступать и один человек. Группа вообще может быть воображаемой. Но наибольшее влияние на ребенка оказывают реальные референтные группы.

Выбор среди многих групп и коллективов референтных происходит под влиянием многих факторов. Один из них — *переживание эмоционального благополучия.*

Те группы, где личность испытывает эмоциональное благополучие, чувство психологической защиты, получают наибольшую вероятность стать референтными, рассматриваться как «Мы». Ценности и нормы именно этих групп личность будет усваивать как свои собственные и формировать из них свои убеждения. К ценностям же всех остальных групп общения личность будет относиться нейтрально, а может, и негативно.

Иллюстрацией этого положения является материал очерков журналиста В. Аграновского «Остановите Малахова» и «Вокруг и рядом», которые печатались в газете «Комсомольская правда» в 1974—1975 гг. и выходили отдельной брошюрой.

Герой очерков Андрей Малахов не имел эмоционального благополучия в семье, так как дома были постоянные ссоры. От отца Андрей получал в основном побои, от матери — жалобы и слезы. В школе с I класса его начали дразнить, так как он шепелявил (учительница не придавала значения этому). Он пытался отомстить обидчикам, но был физически слабым, а потому

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология.— Соч., т. 3, с. 440.

постоянно был бит. Он встал в оппозицию по отношению к школе. Как пишет Аграновский, с I класса Андрей постоянно ощущал дефицит защиты.

Эту защиту он находит на «сходняке» — место в беседке парка, где собирались подростки микрорайона. За 50 копеек в день он купил защиту одного из этих подростков — Шмаря. Тот избивал обидчиков Малахова. «Сходняк» оказался системой шаек под руководством взрослого уголовника Бонифация. Здесь Андрея приняли как «своего». Бонифаций вскоре начал давать ему задания «брать выручку» телефонов-автоматов, за что платил. Теперь Малахов мог расплачиваться с «телохранителем» и даже иметь свободные деньги на мороженое. Андрей пользовался покровительством главаря, который скоро заметил смекалку мальчишки, выдержку и, самое главное, его устойчивость как «кадра сходняка» ввиду предельно ослабленных связей со школой и семьей.

Убеждением Бонифация было: красть не только можно, но и нужно, иначе не проживешь. Честных людей вообще нет. Эти же «нормы» социального поведения (вернее, антисоциального) стали вскоре характеризовать Андрея Малахова. В том, что это стало стойким убеждением Андрея, автор понял во время бесед с ним в колонии, куда подросток попал за серию ограблений.

Итак, из немногочисленных групп общения референтной стала та, где мальчишка нашел з а щ и т у, признание и равноправие.

Если педагогически управляемые группы и коллективы (классы, кружки, секции) не становятся референтными для школьников, подростки стараются найти их з а п р е д е л а м и этих коллективов.

Вот любопытное письмо старшеклассницы в газету «Комсомольская правда».

«... У нас есть компания. Мы не хулиганы, не «подворотня», соседи нас уважают, называют «хорошими» детьми. Ребята разные — от 13 до 20 лет, почти все хорошо учатся. Мы сидим во дворе до ночи и ведем разные разговоры. Наши ребята разбираются буквально во всем: в серьезной и эстрадной музыке, в политике, спорте, технике, живописи. Много читают, занимаются спортом. В общем, говорить есть о чем. У нас всегда весело и интересно. Не знаю, как начать о главном. В общем, наши ребята хорошие, но для них нет ничего святого. Хоть это и слишком громко сказано. Нет ничего святого, начиная с малого и кончая великим. Я написала — «весело». С чего мы веселимся? Если идет концерт художественной самодеятельности, мы собираемся «поржать» и обсмеиваем каждый номер. Мы любим смеяться над старыми фильмами. Мы смеемся над всем старым и неуклюжим. Всего ужаснее, что я понимаю, что это плохо, но смеюсь, издеваюсь, и мне это нравится. Фильмы и концерты — это чепуха. Мы смеемся над пенсионером... Это гадко, и мне это не нравится. Не знаю, понимают ли это другие, если даже да, то все равно никто не скажет этого, чтобы не подвергать себя презрению и осмеянию. Я тоже никогда не скажу...

Скажете: найди хороших ребят и дружи с ними. А где они, ваши хорошие ребята?.. Мы с классом пошли в музей. Видели бы вы, как они хихикали над скульптурами, потому что они «голые». На уроках несут такую чушь, что я затыкаю уши... О чем можно с ними говорить?..

Наташа Чернышева».

Письмо противоречивое, оно свидетельствует о внутреннем конфликте автора. Несомненно, что данная компания долгое время являлась референтной группой Наташи. Ее глазами девочка воспринимала мир, людей. И сейчас еще она не свободна от системы взглядов этих «хороших» детей. Самое страшное, разумеется, что эта высокоинтеллектуальная компания абсолютно безнравственна. У девочки идет переоценка ценностей, в нравственном отношении она переросла компанию и готова сменить ее. Но на что?!

Дефицит реальных референтных, педагогически управляемых групп — вот острая проблема практической педагогики.

Может, действительно, в силу бедности интеллектуальной атмосферы класса, может, в силу других причин, но в классе у нее нет эмоционального благополучия.

Плохо, когда дети остаются за пределами педагогически управляемых коллективов. Будь это «трудный» Андрей Малахов или «интеллектуалка» Наташа Чернышева. Плохо не только для личности, но и для самого коллектива. В. Аграновский с изумлением констатировал в своем очерке «всеобщую кровожадную веселость» восьмиклассников (бывших одноклассников Малахова), «с удовольствием и даже с некоторым сладострастием» вспоминавших негативные качества и поступки Андрея.

Вполне можно предположить, что интеллектуальная атмосфера Наташиного класса явно выиграла бы, если бы девочка занимала там авторитетную позицию (конечно, смена позиций учащихся — дело педагога).

Одна из важнейших задач, стоящих перед школой,— воспитать общественно-активную личность. Но *активную позицию в коллективе может занимать лишь тот, кто переживает эмоциональное благополучие*. Только для них значимо общественное мнение коллектива. Для тех, у кого нет благополучия в коллективе, общественное мнение является нейтральным условием или даже может быть негативным: оно может раздражать, восприниматься как давление, так как коллектив не является референтным.

Проявление активности возможно лишь в благожелательной обстановке.

Недаром один из главных принципов воспитания в коллективе А. С. Макаренко определил так: как можно больше т р е б о в а н и я к человеку и как можно больше у в а ж е н и я к нему. При этом Макаренко подчеркивал: *«Это соединение требований к личности и уважения к ней — не две разные вещи, а одно и то же»*[1] (курсив мой. — *Н. А.*). Требование коллектива воспринимается только теми, кто уверен в уважении к своей личности.

Только благожелательная обстановка в коллективе может разбудить активность детей. «Какая огромная сила — коллективное чувство ласки и доброты, коллективной доброжелательности.

---

[1] *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания.— Соч. М., 1958, т. V, с. 148—149.

Оно, как бурный поток, увлекает самых равнодушных»[1],— писал В. А. Сухомлинский.

Победить равнодушие в сердце ребенка — это главный шаг в формировании активной позиции личности. Сделать это можно только в условиях здорового ПК.

Резюмируем изложенное в данной главе.

Главным условием нормального формирования личности является переживание ею эмоционального благополучия. Именно от него зависит самооценка — стержневая характеристика личности. Эмоциональное благополучие (а следовательно, и самооценка) определяется положительной оценкой окружающих. Отсутствие таковой может стать источником неврозов. Невроз сопровождается неустойчивой самооценкой, тревожностью личности, поскольку взаимоотношения — это всегда оценочные ситуации. Поэтому ПК может стимулировать или предотвращать невротические переживания детей.

Если личность испытывает эмоциональное благополучие в коллективе, то его ценности и нормы воспринимаются ею как свои собственные, активная позиция становится значимой и привлекательной. Только благожелательные отношения могут разбудить активность детей.

Вот почему ПК коллектива — решающее условие формирования психически здоровой и нравственно-активной личности ребенка.

---

[1] *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1972, с. 50.

Глава 3

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Понятие о позиции в коллективе.— Регуляция ценностных ориентаций через изменение внутриколлективных отношений.— Методика изменения позиции школьника в коллективе.— Этапы развития отношений в коллективе.— Условия сплочения детского коллектива

Выше было показано, что сущность ПК состоит в том, что сложившиеся в коллективе взаимоотношения приобретают эмоционально-психологическую окраску, определяемую ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами членов коллектива. Степень активности каждой личности, как и степень влияния коллектива на личность, определяется тем, насколько личность переживает эмоциональное благополучие в данном коллективе.

Следовательно, организуя ПК, стимулирующий развитие каждой личности и высокую работоспособность всего коллектива, следует начинать с регуляции взаимоотношений и ценностных ориентаций. (Как увидим ниже, эти два процесса фактически являются единым процессом.)

Рассмотрим некоторые *позиции*, которые личность может занимать в коллективе.

Современная психология выделяет *официальную* (или *формальную*) и *неофициальную (неформальную)* структуры взаимоотношений в коллективе. Здесь обе структуры будут рассмотрены только с точки зрения позиций, которые личность может занять в коллективе.

Официальная структура отношений — это *система позиций, заданных извне,* обществом, и необходимых для функционирования данного коллектива. Эти позиции характеризуются определенными предписаниями: занимающие эти позиции имеют более или менее определенные представления о правах и обязанностях, связанных с данными позициями. В школьных классах — это председатель совета отряда, староста, члены совета отряда, физорг, редактор и т. д. «Система ответственных зависимостей» — так называл официальную систему отношений А. С. Макаренко.

В неофициальной, межличностной системе отношений позиции определяются индивидуальностью каждого школьника и особенностями данного класса.

Уже в начальной школе наблюдается стремление детей занимать в классном коллективе определенные, привлекающие их позиции: вожака, лучшего ученика, лучшего спортсмена и т. д.

В подростковом возрасте различные позиции в классе выделяются особенно рельефно.

В сценарии фильма «Точка, точка, запятая» (сценарий М. Львовского, режиссер А. Митта) говорится: «В каждом классе, как известно, есть свой Нильс Бор, лучший спортсмен, свой Аркадий Райкин или просто самая красивая девочка». Алеша Жильцов, герой фильма, не имел данных ни для одной из этих позиций и долгое время занимал в классе позицию «непризнанного». «Самая красивая девочка школы», она же универсальный лидер класса, говорила о нем: «Жильцов — это не личность». Позицию ему удалось сменить (уже в самом конце фильма) благодаря двум факторам: во-первых, образовать свою малую группу в классе (появилась новая девочка) и, во-вторых, проявить себя в значимой для класса деятельности.

Социальная позиция характеризуется двумя параметрами: *социальным поведением личности* и *социальными ожиданиями окружающих.*

Социальное поведение — это реальные поступки, благодаря которым человек у т в е р ж д а е т себя в желаемой роли. В изображаемом в фильме VIII А классе один подросток активно кричал петухом, утверждая себя в роли шута. Все громко смеялись, шут, к собственной радости, был центром внимания.

Социальные ожидания — это о т н о ш е н и я окружающих к позиции данного человека. Если некто утвердил себя на данной позиции, то окружающие как бы «привязывают» его к ней.

В фильме «Точка, точка, запятая» у лидирующей красавицы была подружка Зиночка. «Зиночка у нас ни бум-бум»,— одобрительно говорила о ней лидер класса. То есть «ни бум-бум» — это тоже позиция, причем в данном классе одобряемая. Ценности класса определяют социальные ожидания. Когда Зиночка подняла руку для ответа на уроке физики, то услышала от подруги: «Ты теряешь свою индивидуальность».

К старшему подростковому и старшему школьному возрасту учащиеся не только осознают, как правило, свои социальные позиции, но нередко стремятся их изменить. Правда, сложившиеся социальные ожидания часто мешают это сделать.

Вот отрывок из письма старшеклассника в «Алый парус» «Комсомольской правды»:

«... Ребята наши, например, относятся ко мне в общем-то по-дружески, но все-таки считают шутом. Я вовсе не хочу выделяться из класса, но иногда что-нибудь «брякнешь», и все смеются, а у самого на душе такое творится! «Дураки, чего смеетесь?»,— думаешь, но все уже привыкли, что у меня роль такая — смешить, ждут очередной шутки. Хотел подружиться с одной девчонкой, а она мне говорит: «Рассмеши меня!»...

К. А. В. Мурманск».

В силу стабильности социальных ожиданий сменить позицию, которую подросток уже перерос, самому школьнику бывает очень трудно, необходима помощь педагога. О том, как изменять неблагоприятные позиции учащихся на благоприятные, речь пойдет дальше. Но дело в том, что социальные ожидания педагогов бывают еще более стабильны, чем у школьников по отношению к установившимся позициям учащихся. Педагогу, вероятно, время от времени следует преднамеренно пересматривать свои взгляды на позиции учащихся.

Особое место среди внутриколлективных позиций занимает позиция лидера, вожака. Эта позиция связана с успешностью выполнения задач, стоящих перед группой. Если в классе никто фактически не является вожаком, т. е. никто на занимает позицию лидера (а, допустим, только считается им), то такой класс, как правило, является «серым», «бесцветным».

Именно лидеры определяют нормы и ценности данного коллектива. Лидер в силу авторитетности своей позиции обладает большими возможностями для внушения. Подражание детей школьникам-лидерам происходит из самого факта доверия им. От того, кто является лидером, в большей степени зависит ПК в коллективе, что всегда учитывал в своей работе А. С. Макаренко.

Вот каким стал ПК в колонии им. Горького, когда там верховодил Митягин. «Митягина необходимо было удалить как можно скорее. Для меня было уже ясно, что с этим решением я непростительно затянул и прозевал давно определившийся процесс гниения нашего коллектива,— пишет Антон Семенович.— Может быть, ничего особенно порочного и не было в баштанных делах или в ограблении пасеки, но постоянное внимание колонистов к этим делам... знаменовали полную остановку развития нашего тона, знаменовали, следовательно, застой. И на фоне этого застоя для всякого пристального взгляда уже явными сделались непритязательные рисунки: развязность колонистов, какая-то специальная колонистская вульгарность по отношению и к колонии, и к делу, утомительное и пустое зубоскальство, элементы несомненного цинизма... Все это отразилось и на внешнем облике колонистов и всей колонии: разболтанное движение, неопрятный и неглубокий позыв к остроумию, небрежно накинутая одежда и припрятанная по углам грязь»[1].

А вот коллектив в расцвете сил. Им прекрасно управляет лидерская группа — совет командиров во главе с председателем совета командиров Лаптем. Макаренко так описывает организаторский талант Лаптя: «Он замечательный коллекционер: возле него всегда вертятся, в него влюблены, ему верят и поклоняются дураки, чудаки, одержимые, психические и из-за угла мешком прибитые. Лапоть умеет сортировать их, раскладывать по коробочкам, лелеять и перебирать на ладони. В его руках они играют тон-

---

[1] *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма.— Соч., М., 1957, т. I, с. 174—175.

чайшими оттенками красоты и кажутся интереснейшими экземплярами человеческой породы»[1].

Именно благодаря наличию таких вожаков в колонии могли самоутвердиться подростки, которые в других коллективах были бы заведомо презираемы, не признаны.

Следует отметить, что нельзя раз и навсегда определить черты личности, характерные именно для лидеров. Поэтому в социальной психологии выделяют различные *типы лидеров.*

По содержанию деятельности:

лидер-вдохновитель, выдвигающий задачу, «генератор идей», «мозговой центр»;

лидер-исполнитель, организующий претворение идеи в жизнь, способный сплотить людей на достижение поставленной цели;

лидер, являющийся одновременно и вдохновителем, и организатором.

По стилю руководства:

авторитарный, предпочитающий действовать единолично, нажимом, требуя беспрекословного повиновения;

демократический, ориентирующийся на мнение окружающих, привлекающий к решению вопросов большинство;

совмещающий в себе элементы того и другого.

По характеру деятельности:

универсальный, удерживающий за собой лидерские позиции в любой обстановке;

ситуативный, выдвигающийся на лидерскую позицию в конкретной деятельности.

По внутриколлективным функциям:

инструментальный (или функциональный) лидер, способствующий достижению групповой цели, ориентированный на деловую сторону жизни коллектива;

эмоциональный лидер, способствующий созданию благоприятного ПК, ориентированный на организацию благожелательных взаимоотношений;

смешанный тип лидера, способный реализовать обе указанные выше функции.

По сфере взаимоотношений:

формальный (или официальный) лидер, выбранный или назначенный на лидерские позиции: староста, комсорг, капитан команды и т. д., официально отвечающий за деятельность данного коллектива;

неформальный (или неофициальный) лидер, который обладает общепризнанным авторитетом, хотя и не занимает официальных лидерских позиций;

лидер, являющийся и формальным и неформальным одновременно.

---

[1] *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма.— Соч., М., 1957, т. I, с. 484—485.

Как видим, в коллективе может быть много лидеров, тем более что различные обстоятельства выдвигают вре́менных, ситуативных лидеров. Когда в коллективе много лидеров, это явление положительное, но при обязательном условии: *их нравственные ценности не должны противоречить друг другу.* Разнообразие лидеров обеспечивает разнообразную жизнь коллектива. Однако взаимоотношения между лидерами играют немаловажную роль для характеристики ПК в коллективе.

Официальную структуру коллектива составляют не только лидерские позиции и другие индивидуальные позиции, но и официальные «подразделения», такие, как совет отряда, звенья, выборные органы при совете отряда (редколлегия, совет справедливых, штаб соревнования и т. д.). Это выборные органы, имеющие определенные функции, обладающие определенными полномочиями.

Долгое время в педагогике в основном обращали внимание на официальную структуру коллектива. В настоящее время раскрыто важное влияние неофициальной структуры (неформальных малых групп) на поведение школьников. Такие *самовозникающие детские группы* есть достаточно тесное объединение нескольких ребят, которое образуется в результате непосредственных, сравнительно постоянных и активных взаимосвязей на основе общих, значимых для них установок, интересов и ценностных ориентаций на совместную деятельность и общение.

В любом детском коллективе в процессе деятельности и общения спонтанно возникают малые группы (группировки) ребят по 2—3—5 человек на самых различных основаниях. Это может быть и сходство взглядов, и симпатии, и общие интересы, и одинаковое положение в классе, и близкое местожительство и т. д.

Именно в группировке ребенок может найти удовлетворяющее его положение, через группировки он приобретает опыт общения, который так важен для формирования его личности.

Экспериментально доказан факт влияния малой группы на суждения, поступки, оценки ее членов. Исследования показывают, что влияние малых групп как на развитие коллектива в целом, так и на развитие отдельной личности очень велико.

Наличие малых групп внутри коллектива объясняется избирательностью человеческого общения. Индивидуальность каждой личности (особенности типа нервной системы, характер, личный опыт, уровень развития интересов и потребностей и т. д.) определяет своеобразие общения детей. Одни школьники ищут общества наиболее подвижных, живых сверстников, других привлекают тихие, пассивные дети. Одни увереннее себя чувствуют рядом с сильными и решительными. Другие, наоборот, предпочитают дружить со слабыми, робкими, находя удовлетворение в покровительстве.

Положение ребенка в коллективе находится в прямой зависимости от того, представителем какой из группировок он является.

Автор была классным руководителем и вела математику со II по V класс в одной из экспериментальных школ Москвы. Во II классе одним из признанных вожаков был Андрей. Это живой, подвижный мальчик. Определяющим в его поведении была исключительная тяга к общению. В классе он являлся авторитетом справедливости и требовал от сверстников строгого выполнения неписаных законов товарищества. Эта черта Андрея явилась необычайно притягательной для одноклассников. Он был постоянно окружен преданными друзьями. В числе первых, четко выраженных группировок, которые образовались по II классе, была группировка Андрея (он называл ее «наша команда»). После уроков Андрей громко провозглашал (так, чтобы слышали все в классе): «Наша команда — во двор!» Авторитет Андрея был очень высок. Дружбы с ним искали самые развитые ученики класса. В III классе с их помощью Андрей образует самую яркую и интересную группировку в коллективе (группировка имела свой девиз, эмблему и называлась «команда Дружба»). Эта группировка становится носителем духовных ценностей класса.

В этот момент учителя и родители отмечают большой скачок в развитии речи и кругозора Андрюши. Именно в это время он начинает увлекаться чтением художественной литературы (до III класса равнодушие мальчика к книгам было постоянной причиной беспокойства его родителей).

Данная группировка сохраняла свой постоянный состав (6 человек) больше года. Однако лидерство внутри группировки незаметно начинает переходить к паре Миша — Илюша. Именно от этих мальчиков обычно исходила инициатива различных оригинальных игр, которые «заражали» весь класс (например, придумывание почтовых марок для страны Швамбрании). В IV классе Андрей понял, что он уже не является вожаком в группировке, а положение «не лидера» его не устраивало. Тогда он выходит из данной группировки и занимает лидирующее место в другой, созданной на основе совместных игр во дворе. Ценности второй группировки и ее авторитет в классе значительно ниже первой. Переход в новую группировку отражается на популярности Андрея в классе: статус мальчика резко упал, его перестают выдвигать в различные выборные органы коллектива. Андрей переживает изменение отношения одноклассников: поведение его неровно, он становится раздражительным, избегает участия в коллективных делах класса.

И лишь возвращение Андрея уже в V классе в старую группировку, хотя и не в качестве лидера, вновь сопровождается повышением его авторитета в классе и улучшением самочувствия. Так, в зависимости от выбора группировки менялся статус мальчика и возможности влияния коллектива на его развитие.

Организация ситуаций управления коллективом начинается с выбора и организации педагогом коллективной деятельности в классе, так как это конкретный шаг к изменению и укреплению

позиций отдельных группировок коллектива и его лидеров.

В одной из школ-интернатов Новосибирска был сформирован новый III класс из детей, которые пришли из разных школ. Сразу же выделился вожак Паша, физически сильный переросток, который при помощи собственных кулаков и кулаков своих дружков держал власть в классе. Воспитательница — человек с неширокиим кругозором, хотя и большим педагогическим стажем,— главным показателем «хорошего» класса считала внешнюю дисциплину. Такой лидер, как Паша, ее полностью устраивал, так как учительница смело уходила из класса во время подготовки домашних заданий, поручая ему следить за порядком. И он, действительно, при помощи кулаков «устраивал порядок в классе». Воспитательница с гордостью рассказывала коллегам, какая в ее отсутствие дисциплина на самоподготовке. В классе же процветали воровство, избиение слабых ребят, срывы уроков.

Через год в класс приходит новая воспитательница. Она быстро разбирается в обстановке и видит, что корень зла в том, что вожаком является Паша. Учительница индивидуально беседует с Пашей, призывает всех ребят к изменению обстановки, убеждает совет отряда в необходимости решительных действий. Однако все ее попытки изменить ПК при помощи разговоров, обсуждений и призывов тщетны. Истинным «активом» класса, т. е. группой, которая определяет нормы и ценности класса, по-прежнему является не совет отряда, а Пашина группировка. Воспитательница отказывается от класса, ее заменяет другая молодая учительница. Она увлекается искусством, хорошо знает поэзию, разбирается в вопросах науки, техники, спорта. С первых же дней новая воспитательница организует в классе р а з н о о б р а з н у ю д е я т е л ь н о с т ь: открывает драматический кружок, вводит часы поэзии, возглавляет кружок красных следопытов.

В новой деятельности Паша и его дружки никак не могли проявить себя. Зато ребята знающие, много читающие, нашли применение своей активности. Со временем те, кто выступал организатором данной деятельности, стали популярными в классе. Постепенно происходило выдвижение новой лидирующей группировки, что сопровождалось переоценкой коллективных ценностей. «Развенчание» Паши привело к полному расколу его группировки.

Весь этот процесс не являлся кратковременным. Лишь к VI классу образовался интересный коллектив с действенным пионерским самоуправлением, коллектив, которым могла гордиться школа и прежде всего сами шестиклассники.

Без знания неофициальной системы взаимоотношений в классе педагог не может управлять развитием коллектива. Анализируя психологический климат классного коллектива, необходимо знать:

каковы взаимоотношения между группировками;

есть ли в классе настроенные против педагогических требований группировки;

что представляют собой члены официально действующего (т. е. выборного) актива;

является ли выборный актив реальным активом (т. е. определяющим нормы и ценности коллектива);

каково положение каждого ребенка в коллективе.

Очень важно рассмотреть *взаимодействие* официальной и неофициальной систем взаимоотношений школьников на различных этапах развития классного коллектива.

Все группировки класса занимают свое особое место в двух иерархиях. Первая — это иерархия группировок *по авторитетности*. В классе всегда можно выделить более или менее авторитетные группировки. Самые авторитетные (лидирующие) группировки определяют коллективные нормы и ценности данного коллектива.

Вторая иерархия — это иерархия группировок *по ценностям и интересам*. Одни группировки могут быть созданы на основе более глубоких духовных запросов, более содержательных интересов, чем другие. Встречаются и такие группировки, в которых привлекательными являются шалость, непослушание, «балдеж» и т. д.

Задача педагога — добиться совпадения этих видов иерархий, чтобы группировки с наиболее высокими ценностями стали самыми авторитетными в классе. Это очень важно, так как самые авторитетные группировки становятся реальным активом классного коллектива.

В создании определенной морально-интеллектуальной атмосферы коллектива ведущую роль играют как лидирующие группировки, так и отдельные вожаки класса (неофициальные лидеры). Вожаки коллектива, как правило, входят в лидирующую группировку (однако не всегда занимают внутри нее ведущую позицию).

Организуя в классе какую-либо постоянную деятельность (работу красных следопытов, пионерский театр, клуб любознательных и т. д.), педагог, как правило, предполагает, кто будет ее организатором среди ребят. Она может быть рассчитана как на утверждение старых, так и на выдвижение новых лидеров. Ими становятся те школьники, интересы и ценности которых соответствуют данной деятельности. Завоевав высокий статус в коллективе, они тем самым усиливают значимость этих ценностей в классе.

Деятельность, выдвигающая лидеров, становится значимой и внутренне необходимой для коллектива. Это положение имеет важное значение в решении педагогических задач по управлению коллективом. Организуя в классе какую-либо коллективную деятельность, педагог предполагает на ее основе закрепление определенных ценностей в коллективе, и лидер становится их носителем, образцом. Деятельность, не выдвигающая своих лидеров, выполняется формально и не закрепляет положительного отношения к ценностям, лежащим в ее основе.

Поэтому для упрочения коллективных ценностей чрезмерно важно, кто из детей займет лидерские позиции. «Прежде всего, надо помнить,— писал П. П. Блонский,— что вожак — вожак данного коллектива, в другом коллективе он может и не быть вожаком. Вожак становится понятным только на фоне данного коллектива. Изучение обнаруживает, что вожак представляет собой как бы квинтэссенцию характерных качеств данного коллектива. В том детском коллективе, который состоит из умственно довольно хорошо развитых детей, вожак обыкновенно очень умный, инициативный, ловкий ребенок. В менее развитом детском коллективе интеллект отходит на задний план, и его место занимает физическая сила. Так или иначе, вожак в значительной степени обладает теми качествами, которые для данного коллектива являются идеальными. Это — одна из основных причин, почему он вожак»[1].

Данное положение приводит к следующему выводу. Если лидер обладает качествами, которые для данного коллектива являются идеальными, то, *обеспечив лидерские позиции детям с наиболее высокими морально-интеллектуальными ценностями, мы тем самым сделаем эти ценности привлекательными для всего коллектива.*

Известно, что лидера выдвигает ситуация. Анализ ряда специально организованных ситуаций, в результате которых в классном коллективе произошла смена лидеров или лидирующих группировок, показывает, что этому способствуют следующие приемы:

во-первых, *организация деятельности, рассчитанной на выдвижение определенных детей, у которых имеются средства* (знания, умения) *для этой деятельности;*

во-вторых, *организация ситуаций, способствующих закреплению за «нужными» лидерами на некоторый период ведущих официальных ролей.* Важно, чтобы этот срок не был длительным. Практика показывает: если школьник длительное время занимает ведущие официальные роли, то это часто плохо отражается на его моральных качествах, так как подростки нередко привыкают командовать.

Ситуации по организации специальной коллективной деятельности, рассчитанной на выдвижение определенных группировок или отдельных лидеров, были проверены нами в разных классах (со II по VIII) разных школ. Вот некоторые примеры.

В коллективе VII класса новосибирской школы, которым в течение двух лет руководила Г. В. Винникова, признанным лидером была Нина — девочка с яркой внешностью, умеющая уверенно командовать и добиваться от сверстников выполнения любых своих требований. Классный руководитель видела, что в классе были школьники, способные к организаторской деятель-

[1] *Блонский П. П.* Ребенок в коллективе.— Избр. пед. произв. М., 1961, с. 484.

ности, с более высокими духовными запросами, более ценными моральными качествами. Двое из таких ребят хорошо сочиняли сценки, неплохо декламировали. Педагог организует в классе агитбригаду «Альтаир», рассчитанную на участие всего класса. Ребята с помощью учительницы пишут сценарии, ставят миниатюры. И конечно, ребята, для которых и была задумана эта деятельность, постепенно становятся главными организаторами, душой агитбригады. Созданы ситуации, в которых они полностью раскрывают перед соклассниками богатство своей натуры.

Специальные наблюдения показали, что статус этих ребят неуклонно повышался, росло и их влияние на коллектив. К концу VII класса происходит полная смена лидеров. Иной стала и атмосфера коллектива. Резко изменилось отношение подростков к классу: появилось желание иметь свои собственные традиции, переживание причастности ко всем событиям класса.

В одном из V классов новосибирской школы, где автор руководила практикой студентов пединститута, вожаками были мальчик и девочка — спортсмены. Естественно, что наиболее значимой деятельностью для данного класса были спортивные игры. Остальные виды деятельности встречали полное равнодушие. В классе был очень интересный мальчик Валера, увлекающийся книгами о животных, неплохой организатор, живой и остроумный. В классе у него был статус «чудака». Коллектив не воспринимал его всерьез. Все попытки Валеры обсудить книги, поспорить о марках встречали отклик лишь у его ближайших друзей (его группировки). И вот практикантка через совет отряда предложила организовать «кинофестиваль» рисованных фильмов. Большинство предложило тему «О подводном мире». Класс делился на добровольные группы — «киностудии». Жюри состояло из представителей совета дружины. С первых дней подготовки Валера фактически берет в руки руководство своей «киностудией». Его группа сразу же выделяется активностью. На всех переменах, после уроков они с загадочными лицами бегают в библиотеку, громко обсуждают сюжет. В центре все время Валера, возбужденный и энергичный. На его парте постоянно лежат книги с рисунками подводных обитателей.

Буквально на глазах меняется позиция Валеры в классе. Он не только дает указания членам своей «киностудии»: что рисовать, в какой последовательности склеивать и т. д., мальчик привлекает к деятельности и других ребят. Одного просит сбегать за ножницами, другого — развести клей. И если раньше подобные поручения со стороны Валеры встретили бы в классе отказ и насмешку, то сейчас они выполняются беспрекословно. Члены одной из «киностудий» делают попытку «перебежать» в группу Валеры. Популярность Валеры растет на глазах. После недельной подготовки идет демонстрация фильмов (через эпидиаскоп). С комментариями к «своему» фильму выступает, конечно, Валера. Его выступление самое яркое, и фильм занимает первое место.

«Кинофестиваль» был специально организован за три дня до перевыборов пионерского актива[1]. Популярность Валеры за это время становится так велика, что его выбирают председателем совета отряда. Сам факт выбора, в свою очередь, способствует росту его авторитета.

Данный опыт, как и подавляющее большинство остальных, подтверждает: сочетание указанных приемов помогает школьникам так закрепиться на лидерских позициях, что они в дальнейшем прочно сохраняют статус лидера, даже и не занимая официальные должности в классе.

Смена лидера отразилась на содержании коллективных интересов. Обсуждая план на следующую четверть, пионеры предлагали не только спортивные мероприятия, но и классные викторины, сюжетные игры познавательного характера («путешествия», «кинофестивали»), тематические конкурсы и т. д. Показательно, что эти предложения исходили не только от группировки Валеры.

Смена ведущих группировок в классном коллективе — процесс, как правило, длительный. Быстрая смена лидеров наиболее характерна для детей младшего школьного возраста и для вре́менных коллективов (например, в условиях пионерского лагеря). Наиболее труден и требует особо тщательной инструментовки от педагога тот случай, когда в коллективе ведущими являются группировки с отрицательной направленностью к педагогическим требованиям. Но тогда тем важнее сам факт смены неформального актива.

Приведение коллектива к состоянию, когда совпадают два вышеназванных вида иерархий детских группировок, очень важная ступень в педагогическом управлении коллективом, но не завершающая. На наш взгляд, задача педагога заключается в том, чтобы добиться такого положения, когда *самые содержательные и духовно богатые личности всегда составляли реальный актив класса* (т. е. определяли коллективные нормы и ценности), *даже не будучи в официальном активе.*

Точка зрения некоторых педагогов о необходимости совпадения реального актива и официально действующего вызывает возражение по той причине, что это приведет к закреплению на официальных ролях одних и тех же школьников. А это отрицательно действует как на самих активистов, так и на атмосферу коллектива в целом.

Массовый педагогический опыт показывает, что макаренковская традиция периодической сменности официального актива в пионерских классах представляет возможность для большинства ребят проявить себя в новых ролях, создает необходимую базу для обучения организаторским умениям и препятствует появлению среди подростков «штатных начальников».

[1] В этой школе сменность пионерского актива осуществлялась каждую четверть, как это и рекомендует программа «Ориентир».

В IV классе, руководимом автором, готовился сбор отряда о зарубежных пионерах. Совет отряда совместно с педагогом (отрядного вожатого в классе не было) наметил план сбора и распределил между звеньями зарубежные организации. Представители 1-го звена выбрали тельмановцев, 2-го звена — пионеров Англии «лесной народ», 3-го звена — польских харцеров. Сбор прошел ярко и интересно. На линейке пионеры сдавали рапорты на языке «своей» страны.

Наиболее интересным было выступление 2-го звена о «лесном народе». Членом этого звена был один из признанных вожаков класса Федя Л.— очень развитой мальчик, с блестящими организаторскими способностями. В этой четверти он не был в выборном активе отряда. В процессе подготовки сбора Федя взял на себя функции звеньевого. Он съездил с двумя друзьями (членами звена) во Дворец пионеров за материалом, сделал для всех пионеров звена значки «лесного народа», подготовил рапорт на английском языке (в этой школе иностранный язык преподается со II класса), подготовил сообщение и перепечатал дома на машинке текст для каждого, придумал для всех членов английские имена и фамилии, выпустил с одним из ребят газету об английских пионерах и провел репетицию перед сбором.

На другой день после сбора состоялось коллективное обсуждение. На вопрос педагога: «Выступление какого звена понравилось больше всего?» — ребята закричали: «2-го звена!» (Особенно всем понравилось, что в этом звене на сборе все называли друг друга английскими именами — идея Феди.) Но вопрос: «А какое звено при подготовке оказалось самым дружным?»— заставил пионеров задуматься. В результате оживленной дискуссии пришли к выводу, что самым недружным показало себя 2-е звено, так как сбор готовил один Федя, а самым дружным — 1-е звено, где такой же лидер класса — Миша — не отстранил звеньевого, а помогал ему, привлекая к деятельности все звено.

Когда недели через три в классе прошел вечер тайн и загадок, то при его обсуждении ребята уже сами выдвинули критерий оценки: чье звено было самым дружным в подготовке и кто из ребят не только сам активно участвовал, но и помогал другим?

Описанный случай был рассказан на районном семинаре классных руководителей. Реакция слушателей была неожиданной. Многие учителя высказали недоумение: «Зачем понадобилось в классе организовывать сменность актива? Было бы лучше, если бы председателем совета отряда был все время Федя — такой сильный помощник учителя...»

Опасность такого положения для мальчика, на наш взгляд, очевидна. Но дело не только в нем. До того, как были введены в классе регулярная сменность и коллективные обсуждения, у многих детей наблюдалась определенная тенденция при организации коллективной деятельности прятаться за спины таких активных детей, как Федя, Миша и др. Деление на «актив» и «пассив»

давно осуждено и тем более странно, что в практике это явление встречается еще нередко.

Система высоких морально-интеллектуальных ценностей включает в себя не только наличие идеалов, стремление к духовному обогащению, но и обязательно дух взаимопомощи, атмосферу доброжелательности. Такая обстановка позволит любому школьнику безбоязненно занимать различные выборные посты в коллективе, зная, что в случае неудачи ему придут на помощь.

А это возможно только при *регулярных коллективных обсуждениях классных дел.*

В описываемом, но уже V классе звеньевым на очередную четверть впервые выбрали Диму, робкого мальчика, который до этого очень редко имел более или менее серьезные поручения. Как раз это звено отвечало за день именинников. Дима полностью растерялся при планировании праздника. Председатель совета отряда — новая девочка, не отличалась особой тактичностью, излишне дергала его. Но класс уже имел опыт и налаженные традиции проведения такого рода «внутренних» праздников. День именинников как всегда удался. На очередном классном часе — коллективное обсуждение. Тон, как всегда, задавали лидеры класса, самые авторитетные подростки, из которых только двое в этой четверти были членами совета отряда, а остальные — «рядовыми». Никто не вспомнил о растерянности Димы, кроме председателя совета отряда. Были отмечены все положительные моменты праздника. Поздравили Диму с «боевым крещением». Как рассказывала мама Димы, после обсуждения Дима пришел домой сияющий, словно сам побывал именинником. На ближайшем совете отряда командиру посоветовали быть тактичнее при организации дел, не дергать ребят, не командовать. Разъяснили традицию класса: *«Можно «забыть» при обсуждении дел о плохом, но не забывать ничего хорошего».*

Коллективные обсуждения деятельности потому и необходимы, что это — главное средство воспитания доброжелательности, обучения стилю взаимоотношений.

Итак, целенаправленная организация ПК в коллективе заключается в изменении характера взаимосвязи официальной и неофициальной структур на различных стадиях развития коллектива. Можно условно выделить следующие виды этих взаимосвязей по мере развития классного коллектива.

I с т а д и я. Педагог добивается, чтобы группировки класса, обладающие самыми содержательными интересами и потребностями, стали самыми авторитетными (лидирующими). Это достигается путем организации деятельности, рассчитанной на выдвижение самых развитых в морально-интеллектуальном отношении школьников.

II с т а д и я. Школьники, оказывающие развивающее влияние на соклассников, закрепляются в выборном официальном активе (т. е. реальный и официальный актив совпадают).

III стадия. В классе организуется сильный реальный актив при систематической сменности официально действующего актива (для обучения всех членов классного коллектива организаторской деятельности).

IV стадия. На ней иерархия группировок заменяется их рядоположностью. Развитие коллектива (а следовательно, и его ПК) достигает такого уровня, когда все группировки по-своему авторитетны, *каждая в своем виде деятельности*. Интересы и духовные запросы каждой группировки также высоки. Авторитетность коллектива и доброжелательность обстановки дают возможность каждому члену коллектива побывать на официальных лидерских позициях[1].

Именно к этому пришел в результате длительной практики А. С. Макаренко. В статье «О моем опыте» Антон Семенович пишет, что сначала была тенденция выдвигать во главе первичного коллектива наиболее способного, наиболее волевого мальчика или девочку, атамана, способного держать всех в руках: командовать, настаивать, нажимать. Однако постепенно эта тенденция изменилась, и под конец во главе такого первичного коллектива становился очередной старший, ничем не отличавшийся от других. «В последние годы я достиг такого педагогического счастья, что мог любого коммунара в любом коллективе назначить старшим и мог быть уверен, что он будет блестяще руководить»,— вспоминает педагог. Макаренко предупреждает, что одного-двух лет недостаточно для создания такого положения. «Потребуется 4—5 лет, чтобы воспитать эту интересную, нормальную магистратуру в детском коллективе»[2].

Фиксировать изменение морально-интеллектуальных ценностей в классе позволяют следующие моменты:

1. *Характер предметов, которые дети приносят в школу.* Это могут быть различного рода рогатки, этикетки от импортных винных бутылок, а могут быть и коллекции минералов, марок, фотоальбомы машин, животных, растений и т. д. Ребенок приносит в класс только те предметы, которые вызывают одобрение и внимание одноклассников.

2. *Выбор школьниками неофициальных ролей в коллективе.* В зависимости от установок личности и отношения коллектива каждый школьник выбирает для себя различные неофициальные позиции. Это могут быть роли «силача», «классного шута», «модницы», «интеллектуала», «самого справедливого» и т. д. Показательно в этом плане поведение новичков. Как правило, новички сначала пробуют выступать в привычной для себя роли, которая вызывала одобрение в прежнем общении. В случае

---

[1] Конечно, эти стадии весьма условны. Вполне допустимо, что в некоторых классах I и II стадии пройдены естественным путем, и педагогу нужно осуществить перевод коллектива только на III и IV стадии.

[2] *Макаренко А. С.* Соч. М., 1958, т. V, с. 257—259.

же неодобрения со стороны окружающих начинаются поиски новых ролей, адекватных требованиям данного коллектива (например, поведение Игоря Чернявина в произведении А. С. Макаренко «Флаги на башнях»).

3. *Внешнее проявление общей атмосферы.* Это то, что А. С. Макаренко называл «стиль», «тон» коллектива. В одних классах норма — это доброжелательные шутки, юмор, корректный тон. В других — ухмылки, ужимки, жаргонные словечки, разболтанные жесты.

Степень корректирования своего поведения с принятыми в коллективе нормами, степень распространения ценностей данного коллектива в других группах и коллективах позволяют определить, в какой мере данный коллектив стал референтным для его членов.

Информацией об авторитетности коллектива служит и отношение школьников к его официальной структуре. Одна семиклассница со смехом рассказывала знакомым: «А мы выбрали командиром Таньку, ее в классе никто терпеть не может, пусть помучается...» Эта реплика говорит о многом.

Создание коллектива ни в коем случае не самоцель. *Он формируется во имя развития детей.*

До сих пор речь шла о регуляции положения малых групп в коллективе и позиций тех детей, которые в эти группы входят. Однако первейшим вниманием со стороны педагогов должны пользоваться *учащиеся, не входящие ни в одну из группировок,* так называемые непризнанные.

Такие дети, занимающие неблагоприятное положение в классе, по данным Я. Л. Коломинского, имеют тенденцию недооценивать свое положение. Для человека информация о своем положении среди других достаточно значима, так что неблагоприятная информация в сознание может не допускаться. Если же подросток все же осознает свое реальное положение, то может сработать самозащита другого плана: «Ах, здесь меня не признают, ну и не надо. Я найду, где меня призна́ют». В этом случае коллективное мнение сверстников перестает быть авторитетным для данного подростка. И он действительно чаще всего находит себе признание уже за пределами класса. Как правило, это бывают стихийные дворовые компании, хотя, как известно, большинство таких компаний не являются отрицательными. Тем не менее процент «подворотен» и «сходняков» еще достаточно высок. Согласно данным М. А. Алемаскина, 92,2% изученных им подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, находились в состоянии психологической изоляции в классных коллективах.

Как видим, проблема трудных подростков взаимосвязана с проблемой положения личности в коллективе. Изменить положение таких детей на благоприятное — прямая задача педагога.

Методика смены позиции непризнанного в классе школьника

аналогична методике смены любой позиции в коллективе. Как показано выше, главным фактором здесь является специальная организация деятельности.

Организуемая деятельность должна быть значимой для коллектива и соответствовать возможностям данной личности.

Это обязательные требования, но есть и дополнительное. Педагог должен знать, какая малая группа в классе является желаемой для данного школьника. Следовательно, при выборе деятельности и конкретной роли в этой деятельности следует ориентироваться на возможности и интересы и данного школьника, и данной группировки. Ведь главная цель — *помочь изолированному войти в эмоционально значимую для него группу.*

В нашем опыте, когда в IV классе надо было изменить позицию мальчика-второгодника, такими видами деятельности были трудовая операция и туристский поход.

В опыте Г. В. Винниковой при изменении позиции непризнаваемого новичка в VII классе такой деятельностью явилась организация вечера тайн и загадок. Классная руководительница более недели тайно от класса готовила с ним выступление о дельфинах, снабдив его литературой и иллюстрациями, несколько раз прорепетировав текст с эпидиаскопом. (Мальчик заикался в моменты волнения, поэтому многократное проговаривание текста при постоянном подбадривании было необходимо.) Выступление оказалось самым содержательным и наиболее удачно иллюстрированным[1].

При изменении позиции непризнанных школьников особо следует обратить внимание на изменение социальных ожиданий. Обеспечив школьнику успех в деятельности, где он по-новому раскроется для окружающих, *необходимо придать этому успеху гласность.* Большую роль здесь должны играть коллективные обсуждения. На них педагог должен максимально использовать свою внушающую силу, заострив внимание класса на положительных моментах (если надо, то и несколько преувеличенных) поведения и деятельности тех, чей статус необходимо изменить. Успех обязательно следует придать гласности (через газету, линейку, родительское собрание и т. д.). Необходимо, чтобы сам школьник почувствовал уверенность в своих силах.

Но нередко бывает, что труднее всего сменить социальные ожидания педагогов, а не класса. Поэтому эффективная работа по организации ПК в детском коллективе может быть только в школах, где весь педагогический коллектив ориентирован на создание благоприятных позиций для учащихся, а не только отдельные учителя-энтузиасты.

---

[1] См.: *Аникеева Н. П., Винникова Г. В.* О некоторых ситуациях управления детским коллективом.— В кн.: Формируем духовные потребности школьников. Новосибирск, Научные труды НГПИ, 1971, вып. 58.

Хороший ПК — это следствие, результат сплочения коллектива. Сплачивать классные коллективы легче всего в той школе, где идет целенаправленная работа по организации *школьного самоуправления.*

Детское самоуправление — это не совокупность выборных органов, а *организация гуманистических отношений,* которые реализуются в процессе деятельности всего коллектива и органов самоуправления.

По мере развития коллектива внутренняя структура самоуправления может изменяться, но состав органов остается следующим: высшему органу самоуправления подчиняются постоянные и временные исполнительные органы. Сочетание постоянных и временных органов позволяет привлечь как можно больше учащихся к организаторской деятельности. При этом каждый школьный коллектив может создавать свои дополнительные исполнительные органы: при комитете ВЛКСМ, учкоме, совете дружины, как постоянные, так и временные в зависимости от необходимости.

Структура самоуправления определяется содержанием деятельности. Основой самоуправления должен явиться *общественно полезный труд.* «Коллективный труд, в особенности, является организующим фактором. Только в школе, где такой труд является жизненным нервом всей школьной жизни, может широко развиться и самоуправление», которое тогда принимает «наиболее здоровые и целесообразные формы» [1],— писала Н. К. Крупская.

В современной школе даже городского типа удельный вес общественно полезного труда может быть достаточно большим: деятельность по самообслуживанию, работа в зонах пионерского действия, работа по озеленению школьного двора и микрорайона, оформление кабинетов, шефская работа и т. д.

По мере развития коллектива и накопления его организационного опыта структура самоуправления может разветвляться, но при этом должна оставаться четкой и логичной.

Среди основных педагогических требований к организации самоуправления можно выделить следующие:

1. *Высший орган самоуправления — общее собрание школьников.* Это всем известное положение на практике не всегда выполняется, а без него самоуправление может существовать только на бумаге. Это положение постоянно подчеркивали в своих работах А. С. Макаренко и Н. К. Крупская. «Работа общих собраний, которая имеет такое большое значение, только тогда будет правильной, если в коллективе все время накопляется актив, если руководство не боится актива, а допускает его к самым существенным отделам деятельности учреждений, если оно находится

---

[1] *Крупская Н. К.* Организационное и воспитательное влияние школы.— Пед. соч. М., 1959, т. 3, с. 332.

в постоянных дружественных и деловых отношениях с активом, если крепко работают и пользуются авторитетом органы самоуправления»[1].

«Общие собрания надо проводить достаточно часто, они должны не только планировать, но и учитывать работу. Общие собрания имеют еще и то значение, что они дают ребятам возможность живо ощущать принадлежность ко всему коллективу. Поэтому было бы неверно, если бы общие собрания собирались редко»[2].

Школа вполне может организовать коллективные классные обсуждения еженедельно или раз в две недели, коллективные школьные собрания — раз в месяц или в четверть. Опыт ряда школ показывает высокую эффективность коллективных обсуждений.

2. *Гласность и общественный контроль — одно из условий формирования у школьников правильного отношения к коллективу и своим обязанностям.*

При этом контроль должен быть постоянным, а не эпизодическим; охватывать все стороны школьной жизни; уполномоченным членам коллектива должны быть предоставлены реальные права.

Формы контроля: общие собрания, рейдовые бригады, рапорты-отчеты отрядов в устной или письменной форме, организация дежурных постов, патрулирование и т. д.

В «Алом парусе» было однажды опубликовано письмо девятиклассников под заголовком «Мы дежурные»:

«Алый парус! У нас сегодня в школе сенсация! А «виновник» — наш IX А. Целую неделю мы дежурили по школе и провели одно маленькое социологическое исследование.

Мы узнали, что при входе в школу на наше «здравствуй» из 256 ребят ответили тем же 86; 140 промолчали; 11 процедили сквозь зубы «приветик»; 17 (юмористы) сказали «до свидания». Один поздоровался «гуд морнинг» (причем произношение было нижегородским), а один спросил «чево?».

За один день мы зафиксировали 11 потасовок, причем 3 в VII классе, 3 в VIII и 2 в IX... Кроме того, мы выяснили, какой в школе самый популярный стиль одежды...

Сегодня в восемь утра мы влетели в школу, закрыли входную дверь и над раздевалкой прибили плакат: «С добрым утром! Ты не забыл поздороваться?» Потом побежали на второй этаж и повесили газету с нашей «социологией». Ждем, что будет...

Люда Вольных. Москва».

Это интересная иллюстрация одной из форм контроля. У дежурных девятиклассников налицо реальная ответственность за дежурство, творческое отношение к делу и стремление сформировать общественное мнение о школьной культуре — важнейшие компоненты самоуправления.

---

[1] *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса. — Соч., 1958, т. V, с. 23.

[2] *Крупская Н. К.* Общественно-политическое воспитание в школе II ступени.— Пед. соч. М., 1959, т. 3, с. 177.

Большую роль в действенности контроля играет систематическая информация членов школьного коллектива о деятельности органов самоуправления и первичных коллективов через школьную печать, радио, систему сменных стендов, посредством периодических отчетов на общих собраниях и линейках.

Необходимо предоставлять ответственным лицам в коллективе реальные и значимые в глазах учащихся права. Это и широкое участие наряду с учителями с правом голоса в работе различных школьных комиссий, жюри, участие в решении вопроса об использовании заработанных коллективом средств и т. д.

3. *Всемерное привлечение школьников к планированию и контролю классных и школьных дел является обязательным условием действенного самоуправления.*

Необходимость широкого привлечения учащихся к планированию школьной жизни вытекает из следующих педагогических соображений: *нужно учить учащихся самих ставить перед собой определенные цели и задачи.* Эти цели и задачи должны вытекать из потребностей развивающейся жизни, из потребностей и нужд коллектива. Кроме того, процесс планирования как бы психологически готовит школьников к выполнению самих дел, создает необходимость активного участия в жизни коллектива.

Планировать дела — это значит уметь определять, что организовывать, как и зачем.

При обучении детей планированию можно использовать следующие формы.

Пионерская разведка. Эта форма родилась в школах Ленинграда. Заключается она в том, что члены пионерского звена или отряда перед составлением отрядного плана в первые дни сентября организуют разведку в микрорайон школы. Пожалуй, будет целесообразно соблюдение возрастного подхода в организации пионерской разведки. Пионеры III классов могут искать дела в пределах этажа, IV—V — в пределах школы, VI — в пределах двора, VII — в пределах микрорайона, учащиеся VIII—X классов — на шефских или подшефных предприятиях.

Конкурс на лучшее предложение или проект. Он помогает школьникам научиться определять не только цель организации деятельности, но и способы ее выполнения. Например, конкурс на лучший проект зимней площадки.

Написание сочинений на темы школьной жизни. Анкеты. Например, это может быть сочинение на тему «Чувствуешь ли ты себя хозяином в школе?». Может быть предложен ориентировочный план: кто должен быть хозяином в школе? Что надо делать, чтобы в школе стало лучше? Какие ты видишь недостатки в жизни школы? Как начать с ними бороться? Как ты борешься с недостатками в школе? И т. д.

Такое сочинение, с одной стороны, показывает педагогам, насколько школьники при существующей системе самоуправления в курсе всех дел школы и как глубоко могут их анализи-

ровать, с другой стороны, само наталкивает ребят на обдумывание школьных дел.

Конечно, все перечисленное имеет важное значение, но при этом нельзя забывать о решающей роли стиля взаимоотношений педагогов и школьников, о принципе уважения и требовательности к каждому воспитаннику. *Стиль руководства педагога и его стремление организовать самоуправление в коллективе находятся в прямой взаимозависимости.*

С какой благодарностью вспоминают бывшие школьники тех учителей, благодаря которым ученические годы стали временем полноценной содержательной жизни. И какой обидой и недоумением наполнены воспоминания об учителях, которые «обеднили» годы пребывания в школе.

Студенты IV курса педагогического института писали сочинение о психологическом климате любого, хорошо известного им коллектива. Многие выбрали объектом анализа коллектив класса, в котором они учились в школе. Вот выдержки из двух сочинений.

«...В IX классе к нам пришла новая учительница, которая стала классным руководителем. Наш класс считался лучшим классом в школе. Стиль руководства нашего прежнего классного руководителя — демократический. Настроение в коллективе всегда было бодрое. Эмоциональное благополучие было у всех. Я не хочу сказать, что Т. В. не выделяла «звезд» в классе. Нет, у нас в классе было три лидера. Т. В. умела опираться на них, используя их влияние, укрепляла дисциплину и сплоченность коллектива. Но я не помню, чтобы кто-то был «нелюбимчиком». Она всех замечала, всех старалась выделить. Основные формы ее руководства были: доверие, совет, информация. Конечно, были и приказы, но они исходили не от нее, а от актива класса. Вот такая атмосфера была у нас до IX класса... Еще в конце VIII класса мы знали, что Т. В. уезжает. Все были очень расстроены, все глубоко переживали...

Наш первый классный час с С. А. прошел бурно. Мы говорили о наших дальнейших годах в школе — все активно принимали участие в этом разговоре. Конечно, мы хотели, чтобы эти два года были незабываемы. С. А. обещала нам «золотые горы». Мы поедем туда-то, пойдем туда-то. Надо, чтобы эти два года мы помнили и т. д. и т. п. На классном часе мы решили поручить бюро ВЛКСМ класса продумать те предложения, которые будут поступать от ребят. Каждому сектору (учебному, культмассовому) продумать план работы на год. Но буквально через 2—3 дня С. А. оставила актив класса и зачитала план работы нашего IX Б класса на год, хотя предложения от ребят еще поступали в ящик (специальное место для записок). Мы были потрясены. Но С. А. сказала, что нечего заниматься самодеятельностью, в IX А план есть, а у нас еще нет, и при таком отношении (она имела в виду «записочки», так она называла предложения ребят) мы еще полгода будем без плана. Мы стали протестовать, но в ответ на это услышали угрозу, что, дескать, в эти годы надо подумать и о своих характеристиках. С этого заседания мы ушли удрученные. Было как-то противно, что нам навязали кучу мероприятий, которые нас не интересовали. Перед смотром классных уголков С. А. переделала собственноручно наш уголок, который делала редколлегия. Сказала, что старый якобы не красочный, а она сделала его красочным. Нам было обидно. С. А. была ярым авторитарным руководителем. Сейчас я думаю: почему она поступала так нелепо, зная, что класс сильный, что у нас было развито самоуправление, сложился уже коллектив? Может быть, боялась потерять свой авторитет? Боялась, что класс сдаст при ней свои позиции, перестанет быть лучшим? Этого С. А. боялась больше всего. Мы должны были участвовать в общественной работе не потому, что нам это интересно, а чтобы не упустить первого места. Мы должны были «принимать активное участие» в подготовке к «Осеннему балу» не потому, что это наш последний «Осенний бал»

в школе, а потому, что это учитывается при подведении итогов. Мы это I место даже возненавидели. С приходом С. А. изменилось и настроение в коллективе. У нас появилось желание маленьких детей — «делать назло». Я не хочу сказать, что в классе стало полное равнодушие, но уже не было того задора, оптимизма, которые были раньше. Раньше были интересные диспуты, классные часы. Теперь же стало так скучно. На классном часе 10—15 минут нотаций. Политчасы в X классе проводит классный руководитель (!). Все охладели к внутриклассным мероприятиям. Но класс будоражило, когда мы готовились к школьным мероприятиям. У нас была неплохая танцевальная группа девочек, наши парни играли в школьном ансамбле. Мы по вечерам собирались на репетиции, причем собирался почти весь класс, так как работы хватало всем. Здесь С. А. уже не было. Нам всем запомнился Новый год в X классе, который мы организовали сами от сценария до елочных игрушек. Так что, говоря в целом, настроение в коллективе было неустойчивым, равнодушные к классным мероприятиям, мы стремились к активности вне класса...

Мы встречаемся со школьными друзьями, вспоминаем прошлое, школу. И даже сейчас, уже будучи взрослыми людьми, все же осуждаем нашу классную руководительницу С. А. за то, что она не смогла наладить с нами контакт. Конечно, мы были тоже не маленькие дети, но все же во многом, что случилось, виновата она».

Вот отрывок из другого сочинения.

«...Эволюция взятого для характеристики коллектива непроста... Демократический стиль руководства в начальной школе сменился в IV классе авторитарным. У нас появилась новая классная руководительница — преподаватель математики. Она привыкла держать учеников в «ежовых рукавицах», классные часы превратились в часы нотаций... Общий культурный уровень О. И. был ниже среднего. Она спокойно могла вызвать девочку к доске и поднять ее платье, приговаривая при этом: «Ой, мама моя, вся в саже. Как же можно ходить в таких коротких платьях? Вы же только подумайте, тут мальчики, а она...» Знания предмета О. И. тоже оставляли желать лучшего. Уже в VII—VIII классах нередко ребята приносили задачи со школьных олимпиад, которые она не могла решить. Много пришлось повозиться новому математику в IX классе, так как предмет мы практически не знали...

Прошли годы. Многое теперь пытаемся осмыслить, с благодарностью вспоминаем многих школьных наставников. Но никто из класса не может без содрогания вспомнить О. И., даже бывшие ее «любимчики».

Когда мы пришли в IV класс, мы были одним целым. Только что создался пионерский отряд, мы хотели жить настоящей жизнью. Но увы! Пока этому не суждено было сбыться... Первое время мы бегали к нашей учительнице начальных классов — прекрасному человеку, опытному педагогу, тяжело переживавшему происходящее в нашем классе. Но это не нравилось новому классному руководителю. Не помню случая, чтобы с IV по VI класс мы хоть раз действительно обсуждали классные дела заинтересованно. Всегда говорила только классная руководительница, а мы молчали. Класс у нас был сильным, почти все учились хорошо. Если говорить об отдельных ребятах, почти каждый был интересной личностью. Многие активно участвовали во внешкольных кружках и секциях. Да и в школе, за пределами класса, многие ребята занимались общественной работой. Но в классе настоящего коллектива не было, так как не было значимого дела. А что было — делалось для «галочки». Официальная и неофициальная структуры класса полностью не совпадали. Причина в том, что классная руководительница пыталась ставить на все должности своих «любимчиков», которые в большинстве своем не имели собственного мнения и действовали по указке О. И. Но практически деятельности и не было.

Казалось, что уже никто не мог растормошить нас. Но вдруг произошло чудо. В VII классе у нас появился мальчик Саша. Он приехал к нам из Ленинграда. Бывший председатель совета дружины, эрудированный, обладающий огромными организаторскими способностями, сочетающий внутреннюю и внешнюю культуру, он быстро завоевал любовь и уважение класса. Так получилось, что

Саша сразу стал членом малой группы, в которую входила автор данной работы. Он быстро стал нашим лидером. Саша много рассказывал о делах, которые были в его бывшем классе. Мы загорелись: а что если попробовать у нас? Поговорили с другими ребятами класса. Некоторые нас поддержали, но большинство отнеслось с пассивным интересом — мол, попробуйте, что у вас получится. А мы пока посмотрим. Первым крупным мероприятием был «Вечер чудес». Большую помощь нам оказали преподаватели физики и химии. Вечер получился отменным. После него все ребята поняли, что обстановку в классе нужно и можно изменить. Всем надоело однообразие, серая жизнь. Саша открыто выступил с критикой дел класса и предложил конкретный план работы. Теперь никто не боялся «классную»...

Дела в классе закипели. Мы загорелись желанием поехать всем классом на летние каникулы в Москву. Для этого надо было занять первое место в школе. Это было нелегко. Все в школе привыкли, что мы можем только хорошо учиться. И каково же было всеобщее удивление, когда по итогам года VII А был признан лучшим в пионерской дружине школы. Мы сами не могли узнать себя. Нам стало интересно жить, мы поверили в себя и в свои силы. Самоуправление было полным. После уроков уже никто не торопился уйти из класса. В VIII класс пришел уже настоящий коллектив. Еще сильнее нас сплотила поездка в Москву. Саша стал нашим комсоргом. Никто теперь не мог представить себя вне класса. Дружеские группы остались, но все они теперь вместе представляли сплоченный коллектив.

Какова была наша радость, когда в IX классе к нам пришла новая классная руководительница — преподаватель литературы. Это был человек увлеченный, глубоко знающий свой предмет, имеющий прекраснейшие человеческие качества. Она быстро вошла в наш коллектив. У нас был теперь старший товарищ, да, именно товарищ, член нашего коллектива, а не диктатор, как раньше. Звание лучшего наш класс сохранил до окончания школы. Да и теперь наш коллектив не распался. Мы разъехались по разным городам, но не проходит года, чтобы весь класс не собрался вместе».

Перед нами история двух сильных классов. Одному «не повезло» с классным руководителем в IX—X классах, другому — в IV—VII. Никто не избавит школу (как, очевидно, и другие сферы жизни) от бездарных, малокультурных людей. Но работа мастеров своего дела обязательно оставит свой след. Едва ли классы остались бы сильными и способными участвовать в общественной жизни школы, если бы не усилия прекрасных педагогов этих школ, таких, как Т. В., которая была долгие годы классным руководителем класса, описанного в первом сочинении; как учительница начальных классов, учителя физики и химии, литературы класса, описанного во втором сочинении; наконец, если бы не учителя ленинградской школы, из которой приехал Саша, сыгравший такую значительную роль в активизации классного коллектива новосибирской школы.

Климат классного коллектива в конечном счете всегда определяют педагоги: и те, кто вел класс в начальной школе, кто является классным руководителем, и те, кто непосредственно преподает в классе.

Учащиеся же, прошедшие школу самоуправления в детские годы, как правило, не могут и в дальнейшем занимать пассивную позицию, они и в дальнейшем становятся организаторами творческой атмосферы в коллективе. Именно такими являются авторы приведенных выше сочинений.

Итак, формирование нормального ПК нельзя оторвать от формирования коллектива в целом. *Нельзя создать климат, не управляя коллективом.* В это управление входит и поддержка определенных ценностных ориентаций через регуляцию взаимоотношений, и создание действенного самоуправления, и формирование доброжелательной атмосферы, и коррекция позиций каждой личности в коллективе.

Организация самоуправления в классе требует преднамеренной и тщательной подготовки.

В опыте автора это было так. Автор работала в 60-е годы в восьмилетней школе-интернате Новосибирска[1]. В эти годы во Фрунзенском районе Ленинграда была использована новая форма обучения пионерского актива — Фрунзенская коммуна[2]. После участия в работе зимнего сбора Фрунзенской коммуны автор — старшая пионервожатая новосибирской школы-интерната — выступила на педагогическом совете с предложением использовать опыт организации пионерского самоуправления в местных условиях. Педагогический коллектив школы во главе с директором и завучем в своем большинстве поддержали эту идею. Решено было на летний сбор ленинградской коммуны командировать вместе с вожатой трех лучших организаторов из VII—VIII классов. Затем с их помощью можно пропагандировать идею самоуправления среди остальных школьников (педагоги слабо верили в самоуправление, «спущенное сверху»).

Далее события развертывались следующим образом. Школа имела свой трудовой лагерь, находившийся в 8 км от нее. В нем все лето отдыхали и работали на полях колхоза воспитанники интерната. В первый сезон проводилась сельскохозяйственная практика старшеклассников, второй сезон отдыхали малыши, на третий сезон, обычно самый малочисленный, собирались все, кто желал и у кого были неблагоприятные домашние условия.

Четверо педагогов (включая и автора), которые должны были работать в третьем сезоне, решили создать в лагере условия реальной ответственности в организации всех сторон лагерной жизни: работы, досуга, самообслуживания, режима. Подготовка к данному лагерному сбору была проведена таким образом, что у воспитанников создалось впечатление, будто они подготовили и провели сбор сами, по собственной инициативе.

На совещание перед третьим лагерным сезоном были вызваны четверо самых авторитетных члена совета дружины, трое из которых недавно вернулись вместе со старшей вожатой с летнего сбора Фрунзенской коммуны. Состоялся примерно такой разговор.

— Понравилось на сборе Фрунзенской коммуны?

В ответ — восторженные восклицания.

— Что больше всего?

---

[1] В настоящее время описываемая школа-интернат переформирована в другое воспитательное учреждение.— *Прим. авт.*

[2] См.: Фрунзенская коммуна. М., 1969.

— Самоуправление,— почти хором.

— А почему бы нам не создать самоуправление в интернате?

— Да вряд ли получится. Ведь Фрунзенская коммуна — это учеба пионерского актива, а в нашей школе много по-настоящему трудных ребят. Кроме того, педагоги и воспитатели не будут признавать самоуправления.

— Конечно, не будут, если самоуправление будет организовано неумело.

— А где же научиться?

— Почему бы не сделать третий лагерный сезон сбором пионерского актива?

Ребята загорелись, а затем очень гордились тем, какая замечательная идея пришла к ним. Сейчас же организаторы выписали адреса 30 активистов, а на другой день собрали их по цепочке. Пришли все, кто был в городе,— 21 человек.

На совете актива было решено придать жизни лагеря игровую форму. Лагерь был назван городом Гагаринском. Кроме актива в лагере было еще 20 ребят, из них 12 — малыши II—IV классов. Поэтому здесь же на совете были скомплектованы разновозрастные отряды и выбраны командиры. Здесь же родились названия отрядов: «Марс», «Нептун», «Сатурн», «Луна» (раз город Гагаринск, то и отряды должны называться по-космически). Была принята «конституция» города: высший орган — общий сбор у костра, которым кончается каждый день; за организацию дня полностью отвечает дежурный командир лагеря (ДКЛ), который выбирается ежедневно из числа постоянных командиров. Ежедневно сменялись дежурные командиры отрядов (ДКО), но главная ответственность за отряд лежала на постоянных командирах. Главный исполнительный орган — совет лагеря. Ему были предоставлены полномочия принимать решения в необходимых случаях без общего сбора.

На лагерном сборе проходило обучение воспитанников коллективному анализу. Анализ дня осуществлялся по трем ступеням:

1. Итоги дня подводит каждый отряд, где выступает с оценкой дня каждый член отряда (в отрядах 9—12 человек).

2. Анализ дня проходит на общем сборе у костра, где оценивается инициативность и организованность каждого отряда, а также работа дежурного командира лагеря.

3. Самый подробный анализ идет на заседании совета лагеря, после сбора. Особое внимание обращалось на то, насколько «педагогично» члены совета организовывали все моменты дня. Это имело большое значение, так как в лагере было достаточно малышей и ребят, зарекомендовавших себя в школе неорганизованными и равнодушными к общественной жизни. Подавляющее большинство пионеров, прошедших лагерный сбор, стали самыми активными пропагандистами и организаторами самоуправления в школе.

С первого дня для выступающих был введен жесткий регламент — не более одной минуты. Поэтому отрядный сбор проходил за 15 минут, общий сбор — за 40 минут, совет — за 20—30 минут. Надо учесть, что часть этого времени ребята пели, так как вечерние песни у костра — важное условие для создания хорошего настроения.

Большое значение при введении самоуправления имела *смена позиции взрослых.* В лагере педагоги объединились в свой отряд «Полярная звезда», выходили со всеми на зарядку, сдавали рапорт на линейке, работали отрядом в поле, выполняя норму. Все это способствовало организации искренних отношений между взрослыми и детьми, исключающих возможность окриков, нотаций, всего того, что отрицательно влияет на ПК коллектива.

Например, на общем сборе отряд «Полярная звезда» выступал последним в предельно тактичной форме: «Ребята, нам кажется, вы здесь ошиблись с оценкой... Мы вам советуем... Пожалуй, вы недооценили работу такого-то...» и т. д. Общие сборы имеют воспитательный смысл именно при такой позиции педагогов.

Надо отметить, что игровая ситуация (оформление в отряд, рапорты на линейке и т. д.) помогла взрослым занять новую позицию. Что касается ребят, то они довольно быстро приняли новую позицию как должное. Очень показательно, что за весь сезон (три недели) не было ни одного случая грубости или бестактности по отношению к педагогам. Обстановка *коллективного оценивания* делала это невозможным.

Как показали выдержки из дневников активистов, они были абсолютно уверены, что делают все самостоятельно, без помощи взрослых. А между тем дни в лагере были чрезвычайно напряженными для педагогов: надо было постоянно и незаметно подсказывать, намекать, направлять — отдельными репликами, шутками. «Легче сделать самим»,— говорили иногда воспитатели. Например, подъем организовывали дежурные командиры лагеря. Однако на каждый день выделялся и дежурный воспитатель. Если бы командир проспал, подъем все равно был бы организован вовремя. Но за весь сезон такого случая не было ни разу, так как пионеры были поставлены в условия реальной ответственности.

К концу лагерного сбора его участники поняли и приняли идею самоуправления. Об этом свидетельствовали мнения, высказанные на заключительном костре в день закрытия сбора.

Большую роль в становлении самоуправления сыграло то обстоятельство, что и в лагере и в школе в основе его лежала организация *общественно полезного труда,* т. е. той сферы, где реальная ответственность ощутима *сразу.* Например, на описываемом лагерном сборе первые дни совет лагеря тратил много времени на распределение заданий между отря-

дами по усовершенствованию лагеря. Затем пришла мысль: «А зачем распределять? Работы сколько угодно — пусть с а м и выбирают». И вот на утренней линейке очередной ДКЛ объявляет операцию «Не проходите мимо».

Объясняется: *каждый отряд может делать то, что считает самым полезным для лагеря.*

— А пойти загорать можно? — острит один из восьмиклассников.

— Конечно, если это самая большая польза, какую вы можете принести,— парирует ДКЛ под смех окружающих.

С воспитателями был уговор: никому не напоминать об операции (она запланирована на вторую половину дня), советовать только в том случае, если спросят сами. Если активисты ошиблись с формой деятельности, ничего страшного, на следующий день можно вернуться к старым формам работы. Однако на вечернем костре отряды сообщают: отремонтированы умывальники, обновлена волейбольная площадка, промыта яма у колодца для стока воды, утрамбован гравий у колодца, сделано двое новых качелей, столик и скамейки для настольных игр, промыты окна на кухне и в столовой, приготовлен запас дров для кухни. Короче, за день сделано столько же, сколько за три предыдущих дня!

На лагерном же сборе родилась и такая форма, как работа в поле б е з н о р м ы. На одном из вечерних костров какой-то отряд предложил: *не назначать норму, так как они все равно будут работать на совесть все отведенное для работы время.* Остальные отряды, естественно, заявили, что и они будут работать на совесть без всякой нормы. И ребята работали действительно сознательно. Отряды по горну выходили в поле, и тотчас между ними начиналось соревнование. Когда горн извещал о конце рабочего дня, не было случая, чтобы пионеры сразу покинули поле: то надо было закончить полосу, то помочь отставшему отряду.

Характерно, что официально никакого соревнования не было, никто отрядных итогов не подводил. Но тем не менее общая продуктивность работы возросла.

Но в лагере ребята не только работали, актив учился и организовывать содержательный отдых. В лагерь была вывезена приличная библиотека, с помощью которой организовывались интересные дела познавательного плана. Например, воспитанникам надолго запомнились космический съезд, где каждый отряд представлял жителей иных планет различного уровня цивилизации, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, конкурс драматизированных песен, различные спортивные игры и другие мероприятия.

В последний день сбора были проведены анкеты: что следует из опыта лагерного сбора применить в школе? Среди ответов были: самоуправление сменных дежурных командиров отряда и

школы, такой же стиль руководства со стороны педагогов. Среди понравившихся дел были названы трудовые операции, сознательное отношение к труду, все дела познавательного характера.

Анкеты были обсуждены на первом же педагогическом совете школы, где автор выступала с анализом прошедшего сбора, и на совете дружины, после чего был проведен общий сбор пионеров школы, который вынес решение о введении самоуправления в школе-интернате.

Были определены дежурные командиры отрядов на неделю и на этот же срок — дежурный командир интерната (из числа членов совета дружины).

В определенный день недели на отрядных сборах и на общем сборе шел коллективный анализ жизни за неделю. Вначале проводить коллективный анализ недели помогали дежурным командирам отрядов члены совета дружины (все они прошли лагерный сбор) и воспитатель данного класса.

Уже к концу первой четверти дежурные командиры пользовались в основном только помощью постоянного командира данного пионерского отряда.

Общие сборы позволяли формировать и формулировать общественное мнение коллектива. А. С. Макаренко писал: «Коллектив — это единое коллективное мнение, это мнение 500 человек, которое выражается даже не в речах, а в репликах. А главное: что один сказал, то и все думают. Вы сами знаете, товарищи, что у ребят именно так бывает. У них удивительная общность взглядов.

Один сказал, и все понимают: он не сказал бы так, если бы это противоречило общему мнению. Есть какое-то чутье, какое-то именно общее мнение.

Такое коллективное воздействие дает в руки воспитателю, директору большую силу и при этом чрезвычайно нежную, которая еле-еле заметна»[1].

Самоуправление — как никакое другое средство — помогает воспитанникам прикоснуться к жизни большого коллектива, почувствовать атмосферу деловой заинтересованности. Особенно явственно это проявляется в процессе подготовки и проведения общественно значимых, трудовых дел.

Так самоуправление помогло создать в школе атмосферу ответственности, активности, заинтересованности в делах всей школы, а не только своего отряда. Благодаря самоуправлению у воспитанников повысилось осознание необходимости трудовых общешкольных дел. Если до введения самоуправления пионеры предлагали при планировании провести вечер музыки и танца, обсуждать кинофильмы, сходить на экскурсию на конфетную фабрику, залить каток, то после введения самоуправления их

---

[1] *Макаренко А. С.* Воспитание в семье и школе.— Соч. М., т. IV, с. 495.

предложения звучали так: посадить школьный сад, увеличить площадь пришкольного участка, организовать бригаду для работы на радиозаводе, оборудовать зимнюю игровую площадку малышам, организовать за год не менее трех воскресников. Эти предложения назывались первыми, а далее перечислялись дела познавательного, эстетического, спортивного плана.

Как известно со времен А. С. Макаренко, стержнем жизни коллектива, органов его самоуправления, основой внутриколлективных взаимоотношений, средством изменения позиций всегда является **система внутриколлективной деятельности.** Поэтому все изложенное в данной главе можно условно назвать — *«деятельностный» путь формирования коллектива.*

Глава 4

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СПОСОБАМ ОБЩЕНИЯ

Понятие о психологической культуре общения.— Практические занятия психолога по обучению старших школьников саморегуляции поведения.— Необходимость для учащихся информации об особенностях человеческого общения.— Игровые формы, направленные на обучение школьников способам общения

В предыдущей главе мы рассмотрели «деятельностный» путь формирования ПК в детском коллективе.

Есть и вторая сторона в формировании ПК. Это формирование *психологической культуры* членов коллектива. «...Для того, чтобы советский человек был способен к отвечающему высоким принципам социалистического гуманизма общению с другими людьми, он должен обязательно обладать и определенной психологической культурой, которую можно свести к следующим трем элементам:

1) разбираться в других людях и верно оценивать их психологию;

2) адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние;

3) выбирать по отношению к каждому из них такой способ обращения, который, не расходясь с требованиями коммунистической морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы их индивидуальным особенностям»[1].

С этой целью учащимся необходимо давать информацию, стимулирующую их размышления об особенностях человеческого общения, человеческой личности, взаимооценок и т. д. («Я и другие», «Я глазами других» и пр.). Ее можно организовать через систему бесед, диспутов, сочинений. Сюда же относится и обучение способам общения путем специальных упражнений.

Обучение психологической культуре следует начинать с подросткового возраста, так как именно в нем возникает настоятельная потребность в *информации о своей личности*. В отрочестве начинаются противоречивые переживания по поводу своего «Я», о чем психологически точно сказано поэтом Е. Винокуровым:

[1] *Бодалев А. А.* Общение и формирование личности.— В кн.: Социальная психология личности. М., 1979, с. 30.

Отрочество — это беспокойство:
«Вдруг, я не такой, как все?»
И ужас: «Вдруг я такой, как все?»

Также необходима информация о человеческой личности и межличностном общении в ранней юности, возрасте повышенной рефлексии, когда общение очень значимо и предельно избирательно. В этот период многие старшие школьники сталкиваются с переживаниями одиночества.

Об этом свидетельствуют многочисленные письма в газету. Вот некоторые выдержки из писем в «Алый парус» газеты «Комсомольская правда».

«...Мне было очень трудно. Иногда не могла сдержаться и плакала, иногда подавляла слезы, просто отворачивалась, чтобы не видеть своих счастливых одноклассников. У них много своих проблем. Я им вовсе не нужна. Я не могла сама прийти к ним. Если обращалась за чем-нибудь, то мне казалось: вдруг подумают, что навязываюсь...» («Комсомольская правда» за 25 декабря 1971 г.)

«Вы знаете, я одинокий человек. Это даже для меня звучит как-то непривычно, странно — ведь за окном огромная Москва, а в ней очень много людей... Я не люблю ходить в кино, в театры, гулять по улице один. Но больше всего я не люблю компанию — когда там, где нужно помолчать, тараторят какую-то веселую чушь... Ну, а друзья? Друзья — это слишком растяжимо. Бывают «шапочные друзья», когда не знаешь и имени, а здороваешься. Бывают и другие, и третьи — пальцев не хватит пересчитать. Да только это не то... Понимаете, мне не хватает людей. Да-да, именно хороших людей. С которыми можно обо всем говорить, не заботясь о том, что потом над тобой посмеются...» («Комсомольская правда» за 17 мая 1973 г.)

Под заголовком «Кто за меня?» в разделе «Алый парус» было помещено письмо девятиклассника, близкие друзья которого ушли после VIII класса в техникум: «Одиночество я почувствовал сразу и остро. Обычная тема разговоров наших ребят не выходит дальше глупых выходок. Я впервые понял, что «спокойствие — душевная подлость». Я понял, что уже не могу вернуть назад, что я слишком ушел от всех...

Я хочу к людям. Мне нужно с кем-то посоветоваться, с кем-то дружить. Среди всех я насчитал 5 человек «выше меня ростом», и все не в нашем классе. Но как к ним подойти через хиханьки и ехидные шуточки. Тем более что я по характеру робкий, да и вдобавок краснею по пустякам». («Комсомольская правда» за 11 марта 1973 г.)

Письмо вызвало много откликов.

«...Здравствуй, неизвестный друг! В твоем письме я прочел о себе. Все у нас с тобой похоже» (А. Корзин. Харьков).

«Надо посоветоваться, а с кем? Скажешь кому-нибудь о своих мыслях — начинают смеяться. Он бы (автор письма «Кто за меня?».— *Прим. «АП»*), наверное, понял» (Л. Р., Рязанская область).

«Ты не поверишь, быть может, но это так. То письмо «Кто за меня?» я хотел давно написать сам. Не написал — слишком инертен. Мне очень бы хотелось познакомиться с автором не написанного мной письма. Хотя бы переписываться. Ведь живу совершенно один» (А. Б., Архангельск). (Газета «Комсомольская правда» за 17 ноября 1973 г.)

Использование подобных писем для бесед, диспутов со старшеклассниками, на наш взгляд, непременная задача педагога. Ведь иногда юношам и девушкам достаточно узнать, что переживаемое ими — это н о р м а л ь н о е состояние, а не «комплекс неполноценности», чтобы предотвратить развитие тревожности.

Выход в подобных ситуациях часто подсказывают сами авторы писем. Об *умении преодолевать себя, о готовности к душевной работе* свидетельствует письмо старшеклассницы, которое мы цитировали первым. Оно заканчивается так: «Но мне хочется, чтобы не было таких людей, вроде меня, посторонних, особенно среди детей... Буду поступать в педагогический институт, чтобы воспитывать ребят. Именно воспитывать, а потом уже учить, я еще не знаю, как стану это делать. Мне предстоит долгая учеба». Девушка правильно решает, что преодолевать застенчивость, замкнутость необходимо с детского возраста, потом это делать труднее, но обучать этому должны взрослые. И один учебный процесс этому не научит. В этом она убедилась на своем опыте...

Юноша, писавший, будучи девятиклассником, письмо в «Алый парус» под заголовком «Кто за меня?» (которое вызвало столько откликов), в X классе вновь написал письмо, но оно носит уже иной характер.

«...И именно теперь я с каким-то удивлением понял, что те люди, через головы которых я смотрел вперед, в основном не так уж плохи. Я никогда не смогу проникнуть к ним внутрь, понять, что ими движет, но зато теперь я могу определенно сказать, что они хорошие. Они хорошие, потому что всегда говорят то, что думают, они хорошие потому, что не варят часами мысль, прежде чем ее высказать. И поэтому с ними бывает легче, с ними можно жить интересно... Может, эта точка зрения слишком противоречива по сравнению с той, что была у меня девять месяцев назад, когда я написал первое письмо в «А. П.», но я не считаю, что кончил думать и нашел оптимальный вариант... Владимир Глебов». («Комсомольская правда» за 17 ноября 1973 г.)

Как видим, внимание окружающих помогло юноше, с одной стороны, преодолеть собственную скованность, с другой стороны, увидеть по-новому сверстников и оценить их. Информация об окружающих людях и самом себе определяет способы общения и стремление организовать общение определенного содержания.

Отсутствие способов общения потенциально заключает опасность вынужденного одиночества человека. «Неумение вести себя на людях — это своеобразный психологический тупик, оно интенсивно формирует у человека чувство ущербности, неполноценности, озлобляет его, создает «полосу отчуждения» между ним и окружающими, а следовательно, между его личным «я» и системой социальных отношений»[1], — пишет социолог А. Г. Харчев.

Если в школьные годы не прийти на помощь воспитанникам, то возрастная специфика избирательности общения может перейти в стойкое чувство одиночества.

Психиатр В. Л. Леви публикует некоторые отрывки из многочисленных писем своих читателей:

---

[1] *Харчев А. Г.* О диалектике процесса воспитания.— Филос. науки, 1971, № 1, с. 10.

«...С самого детства чувствую себя в обществе людей скованно. Ничего не могу с собой сделать... Всегда сторонилась людей, не могла с ними нормально общаться... Ощущение одиночества бывает невыносимым... Друзей почти нет, потому что общество любого нового человека действует подавляюще... Поддерживает только работа. Работу люблю и только во время работы чувствую себя человеком... Завидую людям, которые могут свободно разговаривать и смеяться с другими...» (служащая, 28 лет).

«Очень мешает жить чувство неуверенности в себе. Оно постоянно, особенно в общении с другими людьми...» (студент, 23 года).

Нарушение взаимоотношений с окружающими создает предпосылки для развития *психоневроза*, болезни, тяжелой и для больного и для его окружающих. Для предотвращения заболевания используются специальные практические занятия.

В новосибирском психоневрологическом диспансере интересную психотерапевтическую практику с людьми, у которых наблюдаются невротические проявления, хотя они и не являются больными, ведет психолог-педагог Н. В. Жутикова[1].

Среди людей, которые приходят на прием к психологу, самый большой процент, по ее признанию, падает на 17—25-летних. Есть среди них и старшеклассники, и студенты.

Вот выписка из протокольных записей приемов в кабинете психолога:

«Таня А., 17 лет. Старшеклассница одной из школ г. Новосибирска. В кабинет входит очень робко, к предложенному стулу идет неловко, глядя под ноги. Сидит, не поднимая глаз, меняет положение рук, ног. На вопросы отвечает неуверенно, тихо, часто откашливается, краснеет. С трудом подбирает слова: «Готовлюсь-готовлюсь, а на уроке... все вылетает из головы. Вызовут к доске... похолодеет все внутри и как... что-то сдавит горло! Начну говорить... ничего не вижу... Все как в тумане. Не помню, что говорю. Наверное, смотрят как на ненормальную? И досадно... Злюсь на всех... И уснуть не могу... Никуда не гожусь... (плачет)».

Как видим, протокольная запись очень напоминает письма к психиатру В. Леви. Лейтмотив один: не умею, боюсь общаться даже на деловой основе (отвечать перед всеми на уроке). Причем все это психически здоровые люди.

При организации практических занятий Н. В. Жутикова исходит из следующих *общепсихологических положений:*

1. Внешние проявления не только выражают внутреннее, психическое, не только от него зависят, но и влияют на него сами.

2. Слово действует не только на того, кому оно адресовано, но и на того, кто его говорит.

3. Перестройка способов поведения, овладение способами речевого общения достигается только в практической деятельности, которая должна быть максимально приближена к повседневной деятельности.

---

[1] Более подробно о психотерапевтических занятиях см.: *Жутикова Н. В.* Из опыта участия психолога в лечебном процессе.— В кн.: Экспериментальные исследования в патопсихологии. М., 1976.

Коррекционная практика строится примерно следующим образом.

На первом этапе группе, с которой идут занятия, объясняется и демонстрируется, *насколько зависит психическое состояние от его внешних проявлений.* Например, робкая поза, неуверенная походка усиливают неуверенность и нерешительность; напряжение мышц лица, корпуса, суетливые движения усугубляют беспокойство и несобранность; просительные интонации и жалобная мимика действуют угнетающе на самого говорящего. Здесь же объясняется и показывается, как это действует на того, кому адресовано подобное высказывание.

Во время этих объяснений и несколько утрированных демонстраций у человека формируется установка на обучение приемам саморегуляции, на тренировку, которая поможет избавиться от чувства дискомфорта.

Человек, привычно погруженный в свои переживания, не может разом стряхнуть с себя этот груз. Но эту направленность «внутрь себя» можно переориентировать, переключив внимание на внешнее: осанку, положение тела, движения. Из предварительной беседы человек уже знает, что для приобретения уверенности в себе, свободы и непринужденности необходимо «убрать» скованность, бесцельные движения и т. д. И он охотно учится «убирать лишнее».

На первом этапе этих занятий Н. В. Жутикова учит юношей и девушек управлять своим телом: вырабатывается правильная осанка, умение принимать правильную позу в любой обстановке.

Ощущение физического раскрепощения, приобретенное на уроках, выбор гармоничных поз и положений, ставших привычными, сознание, что это производит благоприятное впечатление на окружающих, и, наконец, сама уверенность движений и позы, их привычность — все это в значительной мере уменьшает неуверенность в себе, избавляет от ощущения неловкости, потерянности, беспомощности.

На втором этапе занятий в программу включается *овладение собственным голосом.* Для раскрепощения речевого аппарата, для развития модуляции, гибкости интонирования очень помогает чтение вслух, а вначале — особенно стихов. Добиваясь плавного звучания фразы, углубляя модуляции голоса, человек учится сознательно выбирать ритм речи и выдерживать его. Подбираются такие стихи, на которых можно тренировать интонации свободные, мягкие и сдержанные, успокаивающие и т. п.

Надо сказать, что всему перечисленному молодые люди учатся охотно, так как благотворный результат этих занятий они ощущают буквально с первого урока.

С первого же занятия обучаемым указывается, что *не следует обнаруживать вовне неуверенность, не следует включать в тренировочную деятельность проявлений самооценки.* Никаких

«я не могу», «не получается», никаких виноватых улыбок, жестикуляции, которые выдавали бы самооценку.

Дело в том, что *привычка включать самооценку в деятельность приводит к тенденции «выражать отношение» вместо того, чтобы «делать дело».*

Например, Тане А. предлагается читать отрывок из «Железной дороги» Н. А. Некрасова («Славная осень...»). Таня долго смотрит в книгу и долго молчит. Потом, едва начав чтение, заливается краской, откашливается, держа ладонь на горле, самим жестом подчеркивая, как ей трудно начать, и вместо чтения начинает заранее оправдываться: «Я никогда не читала стихи... хорошо, с выражением». Начинает читать: «Славная осень... боже мой, ну что за голос! Как деревянный... Ничего не получается».

Тане тут же объясняется, что в данном случае направленная деятельность — чтение отрывка — непродуктивна, ведь в сущности, не прочтено и двух строчек, потому что Таня только и делает, что «выражает отношение», пессимистически оценивая свои попытки, и углубляется в переживания по этому поводу.

Внимание девушки акцентируется на том, что нельзя позволять себе никаких эмоциональных реакций, надо читать, как выйдет. Если ей удастся удержаться от выражения самооценки, это рассматривается как первая победа над собой.

В последующей работе над стихотворением, а позднее над прозаическим текстом этот успех закрепляется развитием углубленного внимания к тексту (ритмической структуре, логическим ударениям и т. д.).

Позднее учащимся предлагается самим анализировать результаты работы над текстом. Самооценка постепенно приобретает рациональный характер. Отношение к своим действиям, к себе становится все более деловым.

Специальным этапом занятий является работа над речью. Речевое общение является именно тем видом психической деятельности, с которым связано наиболее острое чувство дискомфорта у людей, осознающих свои затруднения в установлении человеческих контактов. Сначала идет специальная работа над монологической речью, затем над диалогами.

На практических занятиях с психологом учащиеся получают домашние задания: выступить у себя в классе с коротким сообщением, обратиться с конкретным вопросом к завучу, к учителю и т. д.

За два месяца подобной работы человек не может измениться настолько, чтобы уже никогда не повторялись прежние болезненные проявления. Однако, овладев приемами саморегуляции, он может быстро преодолевать их, чему будет способствовать выработанное в ходе занятий новое отношение к себе и окружающим.

Об изменении самочувствия и поведения этих юношей и девушек свидетельствуют не только их высказывания, но и резуль-

таты психологического обследования. Н. В. Жутикова справедливо считает, что данная психотерапевтическая работа психолога в лечебном учреждении в конечном итоге сводится к интенсивному, уплотненному во времени педагогическому воздействию, предусматривающему учет индивидуальных особенностей личности. Пока эту помощь получают только те, у кого не утрачена критичность к себе: кто осознает неблагополучие в общении (и знает, куда нужно обратиться).

Те, кто лишен этой критичности, чаще всего становятся людьми, которым всегда трудно с другими и с которыми трудно другим. Осознание неблагополучия приходит к ним только в том случае, когда невротические проявления переходят в психоневроз. И тогда на лечение уходят уже многие месяцы, а иногда и годы.

Этого можно избежать, если педагоги своевременно обратят внимание на указанные выше невротические проявления у своих учащихся и помогут тем, кто испытывает трудности в общении. Приемы этой помощи доступны каждому педагогу.

Здесь еще раз уместно напомнить о психотерапевтической функции педагога. Именно педагог может помочь ребенку изменить способы общения личности, изменить отношение к себе и другим.

В школе сама ситуация постоянного контакта с учащимися несет в себе возможность прививать им необходимые навыки саморегуляции, самообладания, рациональных способов общения. Трудность здесь не в самих приемах, а в том, чтобы учащийся захотел принять эту помощь от педагога. Как говорит В. Н. Мясищев, «сила педагога и врача в том, чтобы так овладеть отношением воспитанника или больного, чтобы сделать правильную точку зрения точкой зрения руководимого, правильное отношение — его отношением. В перестройке отношений жизненной ситуации исходным моментом является отношение ученика к педагогу или больного к психотерапевту»[1].

В течение ряда лет мы с группой учителей и студентов-дипломников пединститута проверяли принципиальную возможность целенаправленного обучения способам общения детей разных возрастных групп в условиях учебных заведений[2].

В условиях городских и сельских общеобразовательных школ, а также школ-интернатов выявлялись дети, которых характеризует явное неблагополучие в общении со сверстниками. Оказалось, что в каждом из изучаемых классов таких детей встречается от 2 до 10 человек.

Основная причина неконтактности — *неправильное отношение к себе и окружающим в силу завышенной или заниженной само-*

---

[1] *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. Л., 1960, с. 134.

[2] В работе принимали участие, будучи студентами-дипломниками пединститута, а затем преподавателями, Беседина Н. И., Губанова Г. Г., Казанская Г. А., Новикова М. Ф., Самойлова Т. Я., Хромова Н. В. и др.

оценки (второе встречается не реже, чем первое). Необходимо было обогатить и изменить знания этих детей об окружающих людях и о самих себе.

В качестве основных путей изменения отношений детей с окружающими можно выделить три:

1. Организация гуманистических отношений среди всех членов данного классного коллектива, создание атмосферы эмоционального сопереживания через систему коллективной деятельности, бесед.

2. Специальная работа, направленная на обеспечение благоприятной позиции каждого ребенка в системе внутриколлективных отношений.

3. Организация специальных занятий по овладению информацией об особенностях человеческого общения и способами общения.

Поскольку о первых двух путях уже говорилось выше, остановимся на некоторых формах реализации третьего пути.

В формировании психологической культуры нуждаются и те, кого не волнует проблема общения, более того, в любое общение они входят легко, без всяких затруднений, а психологического одиночества просто не осознают. Но именно они нередко являются причиной эмоционального неблагополучия других.

Вот характеристика, данная одной из студенток Новосибирского пединститута представительнице данной категории людей, бывшей однокласснице.

«Л. очень легко сходилась с людьми. Ей ничего не стоило завязать знакомство с любым человеком в кино, магазине, на теплоходе, в любом месте скопления народа. А если нужно, и просто на улице. И причем, я бы сказала, получалось это у нее довольно естественно, без напряжения и скованности...

Она могла заговорить любого, и горе тому, кого Л. приходила навестить. Избавиться от нее было практически невозможно. Дело осложнялось тем, что обычно люди понимают, что пора уходить по тому, как их собеседник все с меньшим энтузиазмом поддерживает разговор. Л. это ничуть не смущало. Если вы не произносили ни слова и не отвечали на ее реплики, это было даже хорошо, и активная беседа, правда односторонняя, могла длиться бесконечно.

У Л. не было друзей. Дружить с ней было просто невозможно. Л., так тянувшаяся к людям, отталкивала их от себя своей назойливой общительностью, она их просто подавляла, доводила до ощущения полной разбитости. Контактировать с ней было нестерпимо трудно, дружить просто невозможно».

Здесь налицо полное невладение такими необходимыми способами общения, как умение слушать и видеть собеседника, и очевидно, слабо развитые рефлексивные свойства. А главное — отсутствие осознанной информации об особенностях личности и человеческом общении.

Система бесед в школах, преследующая цель информировать в доступной форме подростков и старшеклассников о психологии человеческого общения, стимулировать самопознание, необходима. «Рассказы о человеке» — так назывался цикл бесед о психологической культуре подростков в опыте В. А. Сухомлинского.

На наш взгляд, в настоящее время достаточно литературы, которой может пользоваться педагог для организации подобного цикла бесед, для организации факультатива. Прекрасный материал дает газета «Комсомольская правда» в разделе «Алый парус», приглашая таких авторов, как писательница Н. Долинина, психолог М. Дукаревич, комментировать письма школьников.

Как показывает опыт, старшеклассники с интересом относятся к факультативным занятиям, посвященным психологии самовоспитания, психологии общения. Темы факультативных занятий можно условно разбить на два раздела.

Раздел I. *«Познай самого себя»*

1. Мозг и психика.
2. Внимание и внимательность.
3. Восприятие окружающего мира.
4. Мышление и творчество.
5. Память человека.
6. Мир наших чувств.
7. Способности и деятельность.
8. «Учитесь властвовать собой...» и т. д.

Минимум рекомендательной литературы

Айзенк Г. Проверьте свои способности. М., 1972.
Васильев Л. Л. Таинственные явления человеческой психики. М., 1963.
Левитин К. Все, наверное, проще. М., 1975.
Лезер Ф. Тренировка памяти. М., 1979.
Лурия А. Р. Потерянный и возвращенный мир. М., 1971.
Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. М., 1968.
Пекелис В. Твои возможности, человек! М., 1973.
Петровский А. В. Популярные беседы о психологии. М., 1982.
Платонов К. К. Занимательная психология. М., 1964.
Экономов Л. Мир наших чувств. М., 1976.
Яновская М. И. Тайны, догадки, прозрения. М., 1976.

Раздел II. *«Человек среди людей»*

1. Умеем ли мы общаться? (Зачем человеку общение? От чего зависит содержательность общения? Общение интересное и неинтересное. Общение и уединение. Общительность и замкнутость. От чего они зависят?)[1]

2. Я и другие. (Формы взаимодействия людей. Человек и его самооценка. Восприятие человека человеком.)

---

[1] Так как темы II цикла так тесно не связаны, как темы I цикла, с программами и учебными пособиями учебных заведений, то их приходится расшифровывать.



3. Коллектив и личность. (Всякая ли группа является коллективом? Какой школьный класс можно назвать коллективом? Психологический климат коллектива.)

4. Дружба и ее роль в жизни человека. (Дружба и приятельство. Дружба в жизни людей. Кого мы называем другом? Каждый ли способен быть другом? И т. д.)

5. Как вести за собой? (Что значит быть организатором? Понятие об активной позиции личности. Личные и деловые взаимоотношения и пр.) И т. д.

Минимум рекомендательной литературы

Бирман М. Трактат о самом интересном. М., 1970.

Бондаревский В. Б. Беседы о самовоспитании. М., 1978.

Гагарин Ю., Лебедев В. Психология и космос. М., 1968.

Добрович А. Общение: наука и искусство. М., 1978.

Коломинский Я. Л. Человек среди людей. М., 1973.

Коломинский Я. Л. Человек: психология. М., 1980.

Комаров В. Спор с самим собой. М., 1972.

Леви В. Охота за мыслью. М., 1971.

Леви В. Л. Я и Мы. М., 1969.

Лутошкин А. Н. Как вести за собой. М., 1982.

Уманский Л., Лутошкин А. Психология работы комсорга. М., 1972.

Разумеется, это только один из возможных вариантов факультатива, который можно назвать «Личность и общение». Выбор тем, их количество, распределение часов на каждую тему должен определять сам руководитель факультатива, сообразуясь с возрастом, уровнем подготовки и индивидуальными особенностями слушателей. Формы занятий могут быть разнообразны: лекции, беседы, практические занятия, обсуждение литературы, диспуты, киноуроки и т. д.

Подобные факультативы, циклы бесед стимулируют размышления учащихся о себе и окружающих людях. Но для обучения способам общения мало одной информации об общении, необходима практическая деятельность учащихся.

Нередко в школьной практике обучение способам общения рассматривается учителями как обучение культуре поведения. Однако навыки культуры поведения, безусловно необходимые для построения взаимоотношений, сами по себе еще не могут существенно изменить сложившуюся у ученика информацию о людях и самом себе, не могут значительно повлиять на отношения человека с другими.

Как показывает наш опыт, наиболее результативными являются специальные занятия, завуалированные в виде игр, занятий, кружков, куда приглашаются все желающие и обязательно привлекаются неконтактные дети.

Эти кружки образуются на базе одного или нескольких классов. Кружки лучше всего называть каким-то обобщенным,

нейтральным образом: кружок фантазеров и т. д. Это помогает привлечь малоинициативных, «настороженных», аффективных детей. Кроме того, нейтральное название помогает сделать программу занятий достаточно гибкой, а сами занятия разнообразными[1].

Как мы убедились, во всех случаях программа занятий не может быть жесткой. Нужно быть готовым к различным изменениям в ходе занятия. Приведем некоторые варианты занятий из опыта кружка юных фантазеров, организованных для школьников IV—VII классов (в классах разных школ последовательность игр менялась). На каждом занятии организовывалось несколько игр. Вот некоторые формы.

1. Рассказ по кругу. Ведущий начинает рассказывать что-либо, вроде: «Коля и Миша, закадычные друзья, всегда после уроков шли вместе домой. Но однажды Миша не дождался Коли и пошел домой один. А дело было в том...» Дальше продолжает следующий и т. д. Заканчивает опять ведущий. Устанавливается минимум и максимум вклада каждого: минимум — одно предложение (т. е. то, что посильно любому, кто страдает затруднениями в речевом общении), максимум — полминуты или минута рассказа.

2. Проигрывание известных сказок. Берется какая-либо из общеизвестных сказок: «Кот, петух и лиса», «Красная Шапочка», «Крокодил Гена и Чебурашка» и т. д. Каждому дается определенная роль. Лучше всего, если руководитель разрешает отклонение в игре героев от известного сюжета. Импровизация обостряет интерес участников, требует большого внимания, тренирует реакцию в диалогической речи.

Проигрывание может идти несколькими путями.

За столом, при помощи бумажных фигур. Дети могут сами готовить, вырезать из бумаги своих персонажей; определить место действия и возможные предметы на столе: «избушка», «деревья» и т. д. Руководитель должен четко определить место обыгрываемого действия и интервал времени.

Проигрывание на куклах. Характерно, что очень стеснительные дети, которые не могут сами играть в сценках из-за своей скованности, неловкости, довольно легко разыгрывают импровизированные сюжеты на куклах.

Проигрывание ролей сказочных персонажей. Интереснее всего проигрывание сказок проходит в виде конкурса. Руководитель разбивает детей на группки. Каждая группка получает задание разыграть определенную сказку (все группы работают над разными сказками). В течение 3—5 минут каждая группа должна

[1] «Завуалированность» кружков желательна на первом этапе, когда работа по формированию психологической культуры только начинается. Если она уже ведется в школе и психологическая информация стала привлекательной, нет необходимости в маскировке специальных занятий по обучению общению.

наметить основной сюжет сказки (традиционный или вымышленный), а затем в течение отведенного времени разыграть ее перед всеми другими участниками занятия. Затем идет коллективное обсуждение: чья группа сыграла всех дружнее, выбрала наиболее интересный, разумный сюжет и т. д. В этих обсуждениях руководитель на каждом занятии обязательно должен найти повод похвалить какие-то детали в поведении тех детей, ради которых эти занятия, прежде всего, и должны организовываться.

3. *Защита фантастических проектов.* Добровольцам предлагается придумать (самостоятельно или объединившись) проекты на определенные темы: проект жилого дома под водой; проект космического города; проект вездехода, способного двигаться в джунглях; проект марсохода и т. д. Условия защиты проектов следующие: оформление проектов не играет роли (от чертежей на ватмане до рисунков мелом на доске); абсолютная доброжелательность слушателей (защищенным считается любой проект, с которым выступает желающий). Эти условия помогают снимать тревожность у замкнутых, стеснительных детей, боязнь показаться смешным. Сам рисунок, схема заставляют сосредоточить внимание их автора на объекте деятельности, отвлекая внимание от собственной позы, жестов. Защита проектов ставит автора в позицию хозяина положения: могу ответить на вопрос, могу не ответить («Неужели это и так не ясно из чертежа?»)[1], помогает развивать реакцию, тренирует монологическую и диалогическую речь. Конечно, встречаются дети, которые ни разу не отважатся выступить с собственным проектом (прежде всего, из-за низкого уровня интеллектуального развития). Но они, как правило, компенсируют это, активно задавая вопросы тем, кто защищает проекты. Интересно, что эти дети всегда на вопрос руководителя: «Как будем играть на следующем занятии?» — обязательно предлагают защиту фантастических проектов, хотя сами никаких проектов для защиты не готовят. Очевидно, сама возможность общаться «на равных» с теми, кто занимает более высокий статус в классе, обеспечивает этим детям эмоциональное благополучие.

Все перечисленные игровые формы способствуют формированию способов общения: они знакомят детей со стратегией общения (проигрывание импровизированных сценок-сказок), стимулируют развитие коммуникативных и рефлексивных свойств личности.

Все описанные специальные занятия относятся к *косвенным методам*. Дети *не подозревают*, что их учат способам общения.

По отношению к старшим школьникам можно использовать *сочетание* прямого и косвенного методов обучения общению.

---

[1] Один из четвероклассников на вопрос: «Из какого материала сделан этот вездеход?» — ответил: «Этот материал еще засекречен».

Особенности подобной работы с учащимися старшего школьного возраста изучала преподавательница педучилища г. Новосибирска М. С. Памышева[1]. Работая классным руководителем, М. С. Памышева проводила систематическую, целенаправленную работу по формированию способов общения.

Мы остановимся только на двух формах этой работы: беседах и кружковой работе.

Характерно, что педагог с самого начала предприняла путь прямого обучения способам общения. Сразу стала объяснять необходимость знаний и навыков построения правильных взаимоотношений, обучать учащихся элементам аутотренинга и т. д. Путь прямого обучения вызвал негативное отношение целого ряда учениц и нейтральное отношение большинства. Заинтересованность проявили лишь те, у кого было полное благополучие в сфере взаимоотношений и высокий статус в коллективе.

Тогда преподавательница изменила подход. Она организует серию бесед из цикла «Человек среди людей» по материалам газет и журналов. Выбор тематики мотивируется профессиональной направленностью учебного заведения (будущим педагогам необходимо хорошо знать особенности человеческих отношений).

Беседы проводились систематически: два раза в месяц. Наиболее удачными, вызвавшими интерес и активное отношение учениц были обсуждения материалов из газеты «Комсомольская правда», статьи В. Леви «Представьте себя Гулливером», обзор писем «Какой ты на самом деле» и др.

К беседам проявили высокий интерес не только те, у кого было хорошее положение в коллективе, но и прежде всего те, у кого было явное неблагополучие во взаимоотношениях, низкий статус в коллективе. Это и было критерием правильности избранного педагогом пути, так как главная цель бесед — стимулирование потребности в познании себя и других.

Примерно через полгода после организации бесед М. С. Памышева организует в классе кружок. Он не имеет специального названия, условно его можно определить как литературный. На кружке обсуждаются преимущественно произведения, показывающие героев 15—17-летнего возраста (т. е. наиболее близких и понятных данной аудитории). Это произведения В. Розова, А. Алексина, Ю. Яковлева и др.

Занятия проходили в различных формах. Для выявления интонационных особенностей отрывков использовалось чтение пьесы по ролям. На следующем занятии каждый участник давал от имени своего героя характеристику другим персонажам произведения; на третьем занятии каждый проводил от имени своего героя самоанализ его (героя) действий и поступков.

Разбирая взаимоотношения своих сверстников в конкретных ситуациях, описанных автором, ученицы постепенно начинают

[1] Памышева М. С. работала под нашим руководством над темой «Формирование нравственной позиции личности в старшем школьном возрасте».

по-иному видеть ценность общения и роль партнеров по общению. Эта работа активно стимулировала размышления девушек: а как я выгляжу с точки зрения других? Могу ли я помочь своим душевным вниманием другим людям?

Интересный опыт целенаправленного обучения общению в сельском педучилище организовала наша выпускница И. В. Хромова. Проводя занятия по педагогике и психологии, она обратила внимание на невысокий уровень речевого общения учащихся в группе, где она была классным руководителем. Для многих девушек были характерны речевая заторможенность, долгий латентный период высказывания, стилевые погрешности речи (косноязычие, наличие слов-сорняков и т. д.), невладение диалогической речью (неумение слушать, аргументировать). Первой ее задачей явилась организация благожелательной атмосферы в классе, так как заторможенность (в том числе и речевую) снимает прежде всего чувство эмоционального благополучия. Это потребовало большой специальной работы, где использовались следующие приемы учебной деятельности[1]:

1. *Внесение в урок элементов неформального общения.* При этом практиковались дидактические игры, в которых роль организатора общения выполнял не преподаватель, а один из учащихся.

2. *Акцентирование внимания на положительных моментах ответа.* Учащиеся специально обучались, как объективно оценивать ответы товарищей, при этом прежде всего учились выделять все наиболее удачное, не пропуская даже мелочей. Большое внимание уделялось формулировке замечаний и доброжелательным советам, как эти недостатки снять. Нередко отдельным учащимся (тем, которые относились к группам с высокой степенью заторможенности и заниженной самооценки) замечания и недостатки высказывались не на уроке, а только в индивидуальном порядке.

3. *Стремление учителя снять «гипноз отметки».* За неверный ответ педагог не спешил ставить «2», а порой и «3», давая учащемуся возможность ответить по данной теме позднее. Причем сроки повторного ответа были максимально отдалены. Учащиеся знали, что, если до конца семестра они не ответят все темы, за семестр ставится «3». Это должно было освободить учащихся от дополнительного напряжения, которое вызывается страхом перед плохой отметкой.

В организации внеклассной деятельности решающую роль сыграла организация кружка. Условно он был назван кружком по обучению самопознанию. Его создание аргументировалось необходимостью соответствующей профессиональной подготовки.

В работе кружка преследовалась прямая цель обучения общению. Для этого выполнялись упражнения на умение расслa-

---

[1] См.: *Хромова И. В.* Активизация речевой деятельности как путь развития потребности в общении учащихся.— В кн.: Формирование потребности личности в общении. Новосибирск, 1981.

биться, «перенос внимания», «вхождение в роль», использовались драматизация басен и сказок, упражнения на координацию речи и движения, взятые из учебников сценического искусства для театральных учебных заведений.

И. В. Хромова использовала разнообразные игровые формы на занятиях кружка. Вот некоторые из них.

1. Все участники кружка распределяются по парам. Каждая пара получает задание подготовить инсценировку басни «Ворона и Лисица». Один учащийся — «режиссер», другой — «актер» в роли Лисицы. Преподаватель наблюдает, какими приемами пользуются «режиссеры», объясняя и показывая «актерам» трактовку образа Лисицы и особенности «вхождения в образ». Затем все вместе комментируют работу каждой пары, обращая внимание на логику аргументов «режиссеров», особенности речевого и паралингвистического воздействия.

2. Выделяется группа из шести человек, остальные — «зрители». «Актерам» предлагается сымпровизировать сказку по мотивам «Репки». Руководитель кружка после распределения ролей дает такую инструкцию: «Представьте себе, что однажды зимним вечером все участники события (дедка, бабка, внучка и т. д.) собрались за столом и предались воспоминаниям о том замечательном дне, когда тянули чудо-репку в огороде». Каждый должен был «вспоминать» в соответствующем образе. Затем «зрители» и «актеры» обсуждают проигранное. Акцент прежде всего делается на удачах.

3. Каждый участник кружка получает репродукцию портрета русского или зарубежного художника. Он должен «оживить» портрет, т. е. принять позу, выражение лица и сказать несколько реплик, соответствующих мимике и позе изображенного. На портрете может быть человек любого возраста и пола.

К концу учебного года уже можно было уверенно говорить о первых результатах: снизилось число речевых погрешностей на уроках, заметно повысилась речевая активность девушек, стремление обсудить фильмы, литературные произведения. А главное (что подтверждают сочинения девушек и анкеты, проведенные в данном классе) — возросли интерес и внимательное отношение друг к другу. Все это, разумеется, самым положительным образом отразилось на общей атмосфере коллектива.

Конечно, организация специальных занятий по обучению общению не может быть отделена от управления всей жизнью класса: создания системы общественно значимой деятельности, самоуправления. Только комплекс всех педагогических средств может обеспечить ПК в коллективе, стимулирующий полноценное развитие личности.

Глава 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Влияние настроения учителя на работоспособность учащихся.— Организация нормального рабочего состояния учителя (опыт в г. Львове).— Изучение особенностей ПК в учительском коллективе (опыт в г. Киеве).— Обучение будущих педагогов психогигиене общения (опыт в г. Новосибирске)

Еще в годы становления советской педагогики А. С. Макаренко писал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»[1].

Проблема формирования коллектива воспитателей могла быть поставлена только советской педагогикой. Недаром реальным образцом для создания модели педагогического коллектива Антон Семенович представил коллектив чекистов, в котором увидел много положительных особенностей: всепроникающую бодрость, немногословие, отвращение к штампам, неспособность разваливаться на диване или укладывать живот на стол, наконец, веселую и безграничную работоспособность, без жертвенной мины или ханжества, без намека на отвратительную повадку «святой жертвы». «И наконец, я увидел и ощутил осязанием,— пишет он,— то драгоценное вещество, которое не могу назвать иначе, как социальным клеем: это чувство общественной дисциплины, уменье в каждый момент работы видеть всех членов коллектива, это постоянное знание о больших всеобщих целях, знание, которое все же никогда не принимает характер доктринерства и болтливого, пустого вяканья»[2].

ПК коллектива педагогов прежде всего проявляется в настроении его членов и, как уже показано выше, определяет их работоспособность, психическое и физическое самочувствие. Но, в свою очередь, и само настроение учителей, их психическое и физическое самочувствие формируют эмоциональный настрой и ра-

---

[1] *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания.— Соч. М., 1958, т. V, с. 179.

[2] *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма.— Соч. М., 1957, т. I, с. 622.

ботоспособность учеников. Вспомним нередкие случаи, когда раздраженная учительница, входя в класс, своим ледяным молчанием и суровым видом («добиваюсь тишины») создает атмосферу напряженности и взвинченности.

Настроение учителя на уроке, его самочувствие — предмет специального исследования общественной лаборатории в школе № 50 г. Львова, которая изучает психологию труда учителя. Руководит лабораторией кандидат педагогических наук, педагог этой школы Ю. Л. Львова[1].

На основании анкетных данных был подтвержден факт прямой зависимости настроения школьников от настроения учителя. Когда учитель в хорошем, оптимистическом настроении, ученики пишут: «Чувствуешь себя свободно», «Легко переносишь свои неудачи, веришь в их исправление», «Когда учитель добр, справедлив, внимателен, и неинтересный материал не кажется скучным».

Когда учитель в плохом настроении, ребята пишут: «Все валится из рук», «Забываешь, что знал, не можешь сосредоточиться на основном материале», «Испытываю чувство страха, замораживает мозг от него», «Боюсь отвечать, хотя и знаю урок».

Исследование лаборатории Ю. Л. Львовой позволило выявить, что нормальное рабочее состояние учителя является необходимым условием хорошего ПК и в педагогическом и в ученическом коллективах.

В этом состоянии, пишет Ю. Л. Львова, «самое трудное становится легким; вопросы к классу, хоть и продуманы заранее, звучат такой заинтересованностью, словно возникли только что, каждое слово твоего объяснения насыщено убедительной силой и точностью, переходы от одного этапа к другому изящны, в теле какая-то невесомость. Ощущение текущих 45 минут поразительно четкое. Ты крайне напряжен, но напряжения не видно, да ты и сам его не чувствуешь. И ты самозабвенно любишь и то, что делаешь на уроке, и тех, для кого и с кем вместе даешь урок... Ты совершенно счастлив!». Следствием нормального рабочего самочувствия на уроке является чувство единства с теми, кому даешь урок.

Ю. Л. Львова подчеркивает, что подготовка учителя к уроку является не просто условием хорошего самочувствия на уроке, а его первоосновой. Учитель наслаждается на уроке, пока духовно растет, работает над собой. Как только он прекращает самосовершенствоваться, все вызванные им на уроке чувства будут лишь имитацией рабочего самочувствия, но чтобы все продуманное и подготовленное до урока осуществилось с максимальной эффективностью, необходимы определенные условия.

[1] См.: *Львова Ю. Л.* О некоторых вопросах психологии труда учителя.— В кн.: О некоторых вопросах нравственного воспитания детей и подростков/ Под ред. Л. В. Благонадежиной. М., 1970; Она же. Творческая лаборатория учителя. М., 1980.

К числу условий, зависящих от **самого** учителя, Ю. Л. Львова относит *психологическую установку* и *эмоциональный настрой.*

Психологическая установка создается тем, что учитель мысленно представляет себе класс, уточняет задачу и сверхзадачу урока, повторяет логику действий на уроке, намечает детей, работу которых будет контролировать на данном уроке. Чаще всего психологической установке содействует просмотр конспекта или проверка своей подготовленности. Может статься, что на уроке что-то не получится, но психологическая установка уже дала начало такому рабочему самочувствию, при котором легко осуществить перегруппировку элементов урока, не теряя логической связи между ними.

Эмоциональный настрой — это активизация чувств, обусловленных содержанием учебного материала данного урока. Массовое обследование, проведенное лабораторией, показало, что эмоциональный настрой нужен всем учителям-предметникам: и химику, и физику, и математику, а не только словеснику и историку. Для эмоционального настроя необходимо «окунуться» в материал урока, войти в мир тех научных категорий или художественных образов, с которыми предстоит работать на уроке, представить их в сознании как бы наглядно. Если учитель не успеет перед уроком вызвать у себя эмоциональный настрой, соответствующий теме, то привычные хорошие и правильные слова не захватят учащихся, не вызовут ответных чувств, урок станет формальной передачей информации.

Однако на создание рабочего самочувствия влияют и условия, **не зависящие** от учителя. Здесь уместна аналогия между трудом учителя и актера. Бережное отношение к самочувствию актера перед спектаклем стало общепринятым законом: в тот момент, когда актер «священнодействует» с гримом, костюмом, готовясь к выходу на сцену, «вход посторонним за кулисы запрещен». К учителю же перед уроком может обратиться кто угодно и с каким угодно поручением, вопросом, распоряжением, хотя через минуту учителю надо входить в класс.

Роль учителя нисколько не легче, чем роль актера. Более того, учитель — и сценарист, и режиссер, и декоратор, и главное действующее лицо своего урока. Бывают такие сложные уроки и такие индивидуальные особенности учителя, справедливо отмечает Ю. Л. Львова, когда перед уроком требуется не мнимая, а настоящая изоляция.

Бережное отношение к самочувствию учителя на уроке возможно в условиях творческой атмосферы в школе, благоприятных взаимоотношений в педагогическом коллективе. В таких школах руководство обращает специальное внимание на «организацию настроения» педагогов. Например, те, кто посещал школу В. А. Сухомлинского, рассказывают о своеобразной учительской этой школы. Там салфетки, скатерти, цветы, книги, мягкая мебель. В учительской уютно, нет ничего казенного. Более того, учителя

придерживаются правила не говорить о болезнях друг друга. Это очень мудрое правило, так как сам предмет разговора через внушение непременно ухудшит если не самочувствие, то общее настроение. Все эти «детали» — свидетельство заботы руководства о самочувствии учителя, а следовательно, и о качестве его работы с детьми.

В конечном итоге настроение учителей определяется всегда особенностями руководства данной школой. Возможности руководителей школы в управлении эмоциональной атмосферой учительского коллектива очень велики — к такому выводу приходит в результате многолетнего исследования Р. Х. Шакуров[1].

Одной из главных социально-психологических функций директора является *сплочение учительского коллектива*. Сплоченность коллектива способствует повышению его воспитательных возможностей, сокращению текучести кадров и т. д. Сплоченный коллектив — коллектив устойчивый, способный противостоять действию внутренних и внешних сил, направленных на ослабление или разрушение связей между его членами.

Согласно анкетам умение воздействовать на личность через коллектив — «сердцевина» стиля работы директора, и составляют ее *коммуникативные качества:* терпимость к критике «снизу», умение советоваться с людьми и пр.

Если руководитель страдает отсутствием или недостатком коммуникативности, в этом случае он стремится добиться «активности» подчиненных административными методами. Главное оружие такого руководителя — требовательность, угрозы, наказания, опора на чувство страха.

Р. Х. Шакуров показывает, что далеко не все авторитарные руководители отличаются грубостью и импульсивностью. Среди них встречаются люди спокойного нрава, большой выдержки. Но их роднит холодность, властность, стремление сосредоточить в своих руках все рычаги управления. Очевидно, *административное давление — неизбежное следствие недостатка доброжелательности и взаимного уважения между руководителем и коллективом.* В условиях психологической разобщенности руководитель вынужден искать все более крутые меры воздействия на «непослушных», тем самым ориентируя членов коллектива на роли простых исполнителей, что в свою очередь делает их безразличными к школьной жизни, превращает в пассивных урокодателей.

Разумеется, современный «авторитарист» не замыкается в своем кабинете. Он регулярно проводит педагогические советы и совещания, призывает учителей к активному участию в обсуж-

[1] См.: *Шакуров Р. Х.* «Табель успеваемости» директора школы. — Лит. газ., 1972. 2 февраля; Он же. Директор школы и педагогический коллектив. Киев, 1975; Он же. Директор школы и микроклимат учительского коллектива. М., 1979; Он же. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.

дении поставленных вопросов. Но члены коллектива предпочитают скрывать от него свои мысли. Р. Х. Шакуров подчеркивает, что среднее число выступающих на одном педагогическом совете в «авторитарных» школах может быть даже выше, чем в «коллегиальных». Но подавляющее большинство этих выступлений (80—90%) относится к категории «запрограммированных», заранее подготовленных администрацией.

Оказалось, что коллективы школ с коллективистическим стилем руководства (I группа школ) превосходят коллективы школ с авторитарным стилем руководства (II группа школ) по всем показателям удовлетворенности, за исключением удовлетворенности учебно-материальной базой. Наибольшие различия оказались в удовлетворенности настроением в коллективе, совместным отдыхом, отношением учащихся к учению, теплотой взаимоотношений в коллективе, расходом времени на собрания и совещания, а также педагогической профессией. Самое главное состоит в том, что различия между этими группами по удовлетворенности взаимоотношениями с дирекцией оказались заметно меньше. Это позволяет сделать вывод, что руководители школ влияют на настроение и сплоченность коллектива не столько в процессе личных контактов с учителями, сколько к о с в е н н о, путем регулирования взаимоотношений в коллективе, его психологического климата в целом.

Основное различие между группами школ заключается в том, что в условиях ярко выраженного коллективистического стиля руководства проявляется больше теплоты во взаимоотношениях с товарищами по работе. Людей здесь объединяет настоящая дружба, в то время как в школах II группы нередко отношения между учителями имеют нейтральную тональность: педагоги не ссорятся, но и не дружат по-настоящему. В беседах учителя жалуются не столько на конфликты, сколько на недостаток теплоты, дружбы, искренности в отношениях.

Итак, *эмоциональное благополучие учителя в коллективе во многом определяется стилем руководства данным коллективом со стороны администрации.*

ПК коллектива также зависит от отсутствия или наличия в нем *творческой атмосферы.* Творческая атмосфера, как показывает исследование Р. Х. Шакурова, тоже определяется стилем руководства. Творческий рост учителя может отвечать требованиям сегодняшнего дня лишь при условии, если в его основе лежит поиск наиболее эффективных методов работы, вытекающий из стремления личности к с а м о с о в е р ш е н с т в о в а н и ю. Но руководителям школ становится все труднее следить за последними новинками педагогической науки и практики, тем более по разным предметам. Поэтому, видимо, главная функция руководителей школы должна заключаться не только в научно-методическом просвещении учителей (хотя эта функция не теряет своей актуальности), а в создании в коллективе такой а т м о-

сферы, которая побуждает каждого работника неустанно повышать свой теоретический уровень и педагогическое мастерство.

Директора школ с коллективистическим типом руководства, отвечая на вопрос: «Какие качества, знания и умения больше всего помогают вам стимулировать творческий рост учителя?», на первое место ставили свое *умение заметить и поддержать успех работы учителя, популяризировать в коллективе его достижения.* Руководители школ с преобладанием авторитарного стиля руководства называли это качество первым в 11 раз реже, а на первое место поставили умение оказать методическую помощь учителю, контролировать его работу и настойчиво требовать.

Налицо два принципиально различных подхода к делу. В первом случае учитель рассматривается как активная творческая личность. Задача руководителя в этом случае — помочь развитию личности учителя путем поощрения и стимулирования ее созидательной энергии. Во втором случае учитель рассматривается как пассивный объект, деятельность которого прямо зависит от методических советов директора, его требовательности и контроля.

Недаром степень удовлетворенности учителей школ I группы своей работой превосходит по всем показателям удовлетворенность педагогов школ II группы. В школах I группы предметом коллективных обсуждений на педсоветах чаще всего являются вопросы *повышения мастерства* учителей, в школах II группы проценты успеваемости и посещаемости, отчеты о проведении мероприятий, оформление документации, иначе говоря, здесь внимание общественного мнения приковывается прежде всего к формальным показателям работы, что подверглось справедливой критике на XXVI съезде КПСС[1]. В школах I группы общественное мнение отмечает положительные стороны в деятельности учителя в 3 раза чаще, а ошибки и недостатки — в 2,5 раза реже, чем в школах II группы. Учителя школ II группы в анкетах часто высказывают жалобы на бесконечные заседания и совещания, отнимающие дорогое время учителя и препятствующие работе над собой.

В. А. Сухомлинский, который всегда ставил проблему духовной жизни педагогического коллектива на первое место, писал: «Многолетний опыт руководства школой убеждает в том, что учителя надо избавлять и оберегать от всевозможной писанины...

Наш педагогический коллектив сделал правилом: учитель в неделю может быть занят после уроков не больше двух дней (методическая работа, педагогический совет, внеклассная работа). Как можно больше времени для самостоятельного чтения,

[1] См.: Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 60.

для духовного общения с важнейшим источником культуры — книгой. Это основа духовной жизни коллектива»[1].

В школе В. А. Сухомлинского были созданы прекрасная библиотека и фонотека. «Интерес к книге, атмосфера любви и уважения к книге не рождаются стихийно или же в результате руководящих указаний. Административным путем здесь ничего не добьешься»[2],— писал педагог. Сначала в учительской появился стенд с книгами по социальным, культурным, педагогическим, нравственным проблемам. Затем учителя стали собираться для обсуждения некоторых наиболее интересных книг, приглашались и ученики старших классов. Приходил, кто хотел.

Вся атмосфера Павлышской школы была проникнута духом творчества. В. А. Сухомлинский справедливо считал, что педагогический труд невозможен без *элементов исследования*. Открыть перед учителем возможности исследования в процессе обычного повседневного труда он определял в качестве одной из задач директора школы. Приобщение учителя к исследованию он советовал начинать с показа методики наблюдения, изучения, анализа фактов. Тон в создании творческой атмосферы школы должны задавать мастера педагогического труда, обладающие большим опытом обучения и воспитания.

«Обмен духовными ценностями, о которых я уже говорил, возможен лишь тогда, когда люди, умудренные годами педагогического труда, не почетные «свадебные генералы», не дряхлые старики, которых из уважения к их сединам избирают в президиум и которым торжественно подносят цветы, а деятельные, полные энергии творцы новых духовных ценностей»[3].

И еще: «Методы и формы руководства, сложившиеся в дореволюционной школе, когда директор был по существу инспектором над учителями, чиновником-администратором, в обязанности которого входило следить, правильно ли излагает педагог программу, не сказал ли он чего лишнего или ошибочного, в наши дни стали анахронизмом.

Сущность руководства современной школой состоит в том, чтобы в труднейшем деле воспитания на глазах учителей создавался, зрел и утверждался лучший опыт, воплощающий в себе передовые педагогические идеи. И тот, кто является творцом этого опыта, чей труд становится образцом для других воспитателей,— тот должен быть директором школы. Без такого директора — лучшего воспитателя — нельзя себе представить в наши дни школу»[4]. Именно таким директором был сам Василий Александрович Сухомлинский. Поэтому в его школе атмосфера непрерывного духовного роста пронизывала и педагогический и детский коллективы.

---

[1] *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором школы. М., 1973, с. 67.
[2] Там же.
[3] Там же, с. 77.
[4] *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1972, с. 8.

Но один человек, даже если он очень талантлив, будет ограничен в своей работе по совершенствованию учебно-воспитательного процесса без поддержки большинства педагогов. Только коллектив обеспечивает рост и формирование мастерства педагогов. Эту мысль постоянно подчеркивал А. С. Макаренко: «Единство педагогического коллектива — совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее»[1].

Формирование коллектива взрослых имеет свои трудности. Прежде всего члены коллектива — это люди с уже сложившейся системой ценностей и норм, установок и стереотипов, оценок и самооценок, к сожалению, не всегда адекватных возможностям личности.

В детском коллективе ПК во многом определятся линией поведения педагога, т. е. того, кто стоит над коллективом. Во взрослом коллективе ПК определяет линия поведения руководства и усилия всех членов коллектива. А все они, в том числе и руководитель, работают в н у т р и коллектива. Поэтому рефлексивные качества педагогов (т. е. *способность увидеть «со стороны» ситуацию и себя в ней*) здесь играют особо важную роль.

В предыдущих главах показано, что наличие эмоционального благополучия — одно из условий хорошего ПК в коллективе. Каждый человек в любом возрасте нуждается в сочувствии, признании, взаимопонимании. *Все осознают необходимость эмоционального благополучия для с е б я, но не все связывают это с общим психологическим климатом всего коллектива, не всегда понимают необходимость эмоционального благополучия д л я в с е х.* Здесь могут быть разные варианты внутренних установок: «Хочу эмоционального благополучия, не взирая на других...» или: «Эмоциональное благополучие любой ценой, хотя бы и за счет других...».

В общении, как и в других сферах жизни, выделяются «потребители», ориентированные на себя, и «организаторы климата», ориентированные на других, те, кто является эмоциональным центром, «катализатором» общения. За благоприятный климат надо бороться — бороться с пустой болтовней, ханжеством, равнодушием. Здесь необходимы мужество, мудрость, терпение, так как «борясь с равнодушием, никогда не останешься в безопасности. Стоит задеть равнодушного, и он превращается в взбесившегося буйвола»[2], по меткому выражению Ф. Вигдоровой.

---

[1] *Макаренко А. С.* Мои педагогические воззрения.— Соч. М., 1958, т. V, с. 292.
[2] *Вигдорова Ф.* Дорога в жизнь. Это мой дом. Черниговка. М., 1966, с. 727

Но, кроме явных противников, к которым относятся равнодушные, бороться приходится и с теми, кто активно и убедительно выступает за благоприятный климат, но ничего не делает для коллектива. Дело в том, что в оценке активности человека нередко происходит подмена понятий. Немало людей, проявляющих только речевую активность, а не деловую. Более того, нередко в педагогической сфере происходит «разделение труда»: одни педагоги хорошо работают, а другие прекрасно рассказывают о том, как они хорошо работают. Такие педагоги, как правило, не склонны высоко оценивать результаты других.

Подобные стереотипы оценок себя и других мешают организации доброжелательных взаимоотношений в коллективе.

Профилактику возникновения вредных стереотипов необходимо проводить еще в вузе. Будущий педагог еще на вузовской скамье должен быть психологически подготовлен к тому, что учительская профессия — это не только знания по предмету, но и умение строить взаимоотношения с детьми и коллегами. Здесь важны и осознание своей позиции в общении, и наличие элементарных умений саморегуляции поведения.

Некоторая работа в этом направлении начата в Новосибирском педагогическом институте[1]. Среди студентов старших курсов была проведена анкета, которая заключала в себе единственный вопрос: «Какие позиции в общении являются наиболее привлекательными с Вашей точки зрения?» Анкета была проведена среди студентов, прослушавших курс общей и возрастной психологии.

В результате опроса 400 человек самыми популярными позициями оказались следующие:

позицию «интеллектуала» (эрудит, знающий человек, любит получать новую информацию, способен выдавать интересные идеи) назвали 226 человек;

позицию «душевного человека» (добрый, отзывчивый, в трудных жизненных ситуациях на него всегда можно положиться, честен и порядочен) —226 человек;

позицию «оптимиста» (человек с юмором, жизнелюб, не унывает сам и не даст унывать другим, умеет подбодрить, разрядить напряженную обстановку) —194 человека;

позицию «организатора» (владеет приемами организатора, умеет подать инициативу, поднять на какое-либо дело, повести за собой) —109 человек;

позицию «делового человека» (прекрасно знает свое дело, не тратит времени на ненужные разговоры, не вмешивается не в свое дело, говорит лишь по существу, ценит время окружающих) —101 человек.

---

[1] См.: *Аникеева Н. П.* Общительность и контактность как характеристики потребности личности в общении; *Аникеева Н. П., Жутикова Н. В.* Роль факультатива по психогигиене общения в формировании потребности в общении.— В кн.: Формирование духовных потребностей учащейся молодежи. Новосибирск, 1979.

Затем мы определяли отношения к одним и тем же позициям в зависимости от собственной позиции отвечающего.

201 студенту мы предлагали последовательно (по мере выполнения) три задания.

Задание 1. Ранжировать пять вышеперечисленных позиций с точки зрения их наибольшей привлекательности среди окружающих.

Задание 2. Ранжировать эти же позиции с точки зрения их привлекательности для себя (т. е. какие из этих позиций хотел бы занимать сам в первую очередь, вторую... и т. д.).

Задание 3. Ранжировать эти позиции с точки зрения их приемлемости для своих будущих учеников (т. е. на каких позициях хотели бы видеть своих учеников).

Иначе говоря, третье задание ставит самих отвечающих в позицию педагогов.

Были получены следующие данные.

1. *Ранжирование по степени привлекательности данных позиций среди других.*

Позиция	Место
«душевный человек»	1,5
«оптимист»	2,1
«интеллектуал»	2,4
«организатор»	3,5
«деловой человек»	3,7

2. *Ранжирование по степени привлекательности для себя.*

Позиция	Место
«интеллектуал»	1,9
«оптимист»	2,3
«душевный человек»	2,4
«организатор»	3,3
«деловой человек»	3,4

3. *Ранжирование по степени привлекательности ученических ролей с позиции педагога.*

Позиция	Место
«интеллектуал»	1,7
«деловой человек»	2,7
«душевный человек»	2,8
«организатор»	3,1
«оптимист»	3,3

В качестве наиболее желаемой позиции среди других выступает позиция душевного, справедливого, надежного во взаимоотношениях человека. Однако данная позиция привлекательна

лишь в других, ее требуют в первую очередь от окружающих. Для себя же студенты предпочитают роли интеллектуалов. Беседы со студентами выявили, что с их точки зрения в роли интеллектуала легче самоутвердиться среди окружающих.

В индивидуальных беседах, объясняя такое положение, юноши и девушки признавались: «Утверждать себя в позиции справедливого, душевного человека очень трудно и долго. Показать эрудицию, смекалку значительно быстрее», «В нашей группе позицию душевного человека не скоро оценят, а знающего человека принимают сразу».

Таким образом, наблюдается некоторое противоречие между требованиями к позициям других и выбором собственной позиции. Надо полагать, что это противоречие свойственно не только юношескому возрасту.

Стремление самоутвердить себя в позиции интеллектуала, эрудита есть, несомненно, *следствие школьной тенденции.*

Эту тенденцию точно уловил писатель Даниил Гранин. Комментируя письма старшеклассников, он пишет: «Наука представляется скорее полем деятельности, на котором можно блеснуть...

Быть хорошим человеком — это, может быть, и есть самая главная способность, самый прекрасный дар, самый необходимый талант. Мы слишком, мне кажется, высоко ценим порою ученические, что ли, способности. «Лучший физик класса», «лучший математик». Их отмечают, ими гордятся, и при этом как-то отодвигаются в тень нравственные характеристики.

Завидуют умению быстро решать задачи, но редко кто завидует умению дружить, любить, таланту смелости, принципиальности, таланту доброты, естественности, скромности»[1].

И происхождение этой тенденции становится понятным, когда мы обратимся к данным третьего задания. От учеников прежде всего ожидаются интеллектуальные и деловые качества, душевные отодвигаются на следующий план.

Характерно и следующее. При выборе позиций для себя и для окружающих преобладает ориентация на неформальное общение (позиции душевного человека, оптимиста — неформальные позиции), однако учащиеся воспринимаются прежде всего в свете формального общения.

Когда мы провели ранжирование данных позиций среди учителей — слушателей курсов института усовершенствования, то получили аналогичные данные. Учителя предпочитали общаться с душевными и оптимистическими людьми, а среди учеников позицию оптимистов ставили на последнее место («Их юмора нам и так хватает»,— бросила реплику одна учительница при обсуждении результатов ранжирования позиций).

---

[1] *Гранин Д.* Задача на всю жизнь.— Комс. правда, 1971, 6 июля.

Мы считаем информацию о наличии данных противоречий необходимой учителю, так как *осознание стереотипов — первый шаг к их преодолению.*

Для грамотной организации детского общения, для овладения регуляцией своего поведения в коллективе взрослых необходим хотя бы минимум специальной информации.

С этой целью в Новосибирском педагогическом институте был организован 20-часовой пробный курс факультатива по психогигиене общения. Занятия проводила психолог областного психодиспансера Н. В. Жутикова. Автор протоколировала занятия, которые затем обсуждались с их руководителем. План факультатива представлял собой следующее[1].

Психогигиена общения

1. Предмет и задачи психогигиены. Саморегуляция как самоуправление. Психогигиена и этика —1 час.

2. Невротические проявления личности (неправильное отношение к себе и окружающим, снижение и искажение активности процессуальной и личностной, быстрая астенизация, неустойчивость внимания, «гипертрофия» самооценки и выражения отношений в различных видах психической деятельности) —1 час.

3. Фрустрация, конфликт, стресс как психогенные факторы. Индукция возбуждения. Роль информации и мыслительного анализа в снижении психогенной роли этих факторов. Самообладание —2 часа.

4. Самоорганизация в повседневной деятельности. Равномерное распределение умственной и физической нагрузки. Роль ритма. Развитие активности восприятия информации и фильтрации избыточной информации. Синхронность и синтонность как факторы, регулирующие отношение к себе и к окружающим — 4 часа.

5. Зависимость психических состояний от их внешних выражений. Использование этой зависимости для регуляции эмоциональных состояний — 6 часов.

6. Речемыслительная деятельность, ее роль в развитии личности, в формировании отношений и регуляции психических состояний — 6 часов.

При выборе форм пробных занятий были приняты во внимание следующие соображения. Студенты пединститута к шестому семестру уже прослушали курс педагогики и общей психологии, что дало возможность сократить лекционную часть, высвобождая время для других форм занятий, которые мы назвали *практическими.* Сам предмет психогигиены общения требует именно прак-

[1] Мы надеемся, что данная информация полезна не только будущим учителям, но и тем, кто уже работает педагогом и интересуется проблемой саморегуляции поведения. Изложенные ниже приемы каждый может использовать как по отношению к себе, так и рекомендовать коллегам.

тического решения основной задачи — сделать результативным и безвредным для нервно-психического здоровья процесс речевого общения. Здесь нельзя ограничиться наглядной демонстрацией даже самых ярких примеров, иллюстрирующих готовые положения: «так делать нельзя», «делай так». Нужно, чтобы у слушателя возникла потребность научиться «делать так». Для этого понадобилось несколько ступеней подведения к собственной практике, которая дала бы студентам действенный ключ к овладению ситуацией, к рациональному разрешению трудностей, дала бы почувствовать радость их преодоления.

Были использованы следующие *формы занятий:*

1. Лекция (короткой лекцией начинаются 1, 2, 3 и 4-я темы курса).

2. Беседа-диалог. Лекция незаметно переходит в непринужденную беседу, в ходе которой студенты, отвечая на вопросы преподавателя, используют знания общей психологии, педагогики, медицины, а также собственные наблюдения, свой жизненный опыт.

3. Устный анализ студентами предложенной ситуации и поиски рационального ее решения (нерегламентированные высказывания с места, суммируемые преподавателем).

4. Практические занятия.

При любой форме практических занятий, при выполнении любого упражнения перед слушателями ставится конкретная задача. Их психическая деятельность и волевые усилия точно направлялись в заданное русло. Любой вид тренировки прежде всего опирался на тренировку *внимания.*

Каждый раз круг конкретных задач определялся основными отправными положениями. Например, практическим занятиям по 3-й теме предпосылались следующие отправные положения:

1. Фрустирующее действие неожиданности уменьшается, если в начале предпринимаемого дела допустить мысль о возможной неудаче.

2. Отрицательный эмоциональный тон нашей речи легко индуцируется на партнера общения, вызывая у него чувство дискомфорта, отсюда:

а) обращаясь с просьбой к официальному лицу, нужно освободить ее от жалобной интонации и перечисления своих неудач;

б) форма словесного выражения просьбы должна соответствовать официальному (и возрастному) рангу и быть предельно краткой и точной.

3. Конфликт легче предотвратить, чем погасить его уже в развитии.

4. Овладеть конфликтной ситуацией — значит разрядить обоюдную эмоциональную напряженность.

5. Слово действует не только на того, кому оно адресовано, но и на того, кто его говорит.

6. Включение мыслительного анализа снижает эмоциональное возбуждение и т. д.

По этой теме использовались две формы практических занятий:

1) направляемый кем-либо из студентов анализ конфликтной ситуации с последующими выводами о том, как можно было либо предотвратить, либо разрешить конфликт;

2) разыгрывание сцен на заранее подготовленные студентами сюжеты (из своей студенческой жизни).

Практические занятия по 4-й теме (самоорганизация в повседневной деятельности строились совсем иначе. Приводим выборку отправных положений:

1. Активное восприятие лекции утомляет значительно меньше, чем пассивное.

2. Ступень активности восприятия и продуктивность самостоятельной работы зависит в значительной мере от задаваемого ритма.

3. Задаваемый ритм приобретается в процессе организации рабочего места.

4. Овладение ритмом деятельности дает возможность быстро восстанавливать умственную работоспособность и т. д.

Практика начиналась с организации рабочего места в заданном ритме. Студенты должны быстро и точно расставить столы и сиденья таким образом, чтобы обеспечить возможность и записывать, и, освободив руки, выполнять ими заданные движения, и свободно вытянуть вперед ноги во время тренировки релаксации, и без затруднения выйти на свободное от столов место. На столах удобно размещались необходимые для работы предметы. Затем присутствующие делились на две группы и выполняли упражнения по ритмике. Для реализации заданного ритма использовались движения рук, манипуляции предметами.

С ритмики начинается углубленная тренировка внимания, определяемого ритмом (чувство ансамбля). Занятия ритмикой чередовались с аутогенной тренировкой. Студенты учились релаксации (расслаблению), чтобы за несколько минут суметь восстановить умственную работоспособность и после отдыха внушить себе состояние бодрости.

Практические занятия по 5-й теме очень напоминали занятия студентов театральных институтов.

Большинству людей, испытывающих трудности в общении, недостает уверенности в себе. И ее нельзя сыграть. Бесполезно и внушать ее себе, если нет опоры на конкретные, легко осуществимые приемы.

При обучении самообладанию исходили из самых общих положений:

1. Внешние, «физические» проявления не только выражают внутреннее, психическое, не только от него зависят, но и влияют на него.

2. Направленность активного внимания на внешние объекты снижает степень аффективности.

3. Для приобретения свободы и непринужденности нужно «убирать лишнее» (физическое напряжение, скованность, бесцельные движения и т. п.).

Все студенты с удовольствием работали над осанкой, над различными позами, соответствующими определенной обстановке и цели общения, над целевыми движениями и жестами, учились легко и красиво ходить, отрабатывать перед зеркалом мимику...

Это освобождение и осознание, что все это производит благоприятное впечатление на окружающих, способствует приобретению уверенности в себе.

С самого начала тренинга з а п р е щ а е т с я включение самооценки, выражение своего отношения к своей речевой продукции. Объясняется механизм отрицательного влияния такой самооценки не только на слушателя, но и на самого говорящего. Для студентов, склонных подменять самооценкой существо своего речевого выступления, специально проводились упражнения, где запрет нерациональной самооценки является самоцелью. Студенту объяснялось, что от него не требуется идеального исполнения, что несущественно, как будет прочтено стихотворение, лишь бы не было допущено ни одно проявление самооценки, ни одной паузы, кроме тех, которые обусловлены синтаксисом и необходимостью вдоха. Вся аудитория превращается в очень заинтересованного болельщика и судью одновременно. Студент, освобожденный от ответственности за «качество» выступления, может полностью направить свое внимание на то, чтобы не нарушить «запрета».

Собственно говоря, в таком случае потребность в выражении низкой самооценки уменьшается и скоро исчезает, потому что качество прочтения не учитывается и, стало быть, отношение к нему не формируется.

Навыки разумного сокращения латентного периода (отрезок времени между «пусковым сигналом» и речью) и исключения самооценки, приобретенные в ходе работы над стихотворными текстами, очень помогают в последующей работе над прозаическими отрывками, над устным изложением рассказов и статей. *Такие занятия вырабатывают у человека своеобразное отношение к себе как к «материалу», над которым он работает совместно с преподавателем и при участии товарищей.* Подобное отношение — прекрасная предпосылка для формирования рациональной самооценки. Освобождаясь от самооценки нерациональной, студент постепенно овладевает техникой хорошо поставленной речи, последовательно решая одну за другой конкретные задачи, например: найти в тексте и подчеркнуть логическое ударение, определить цезуры, добиться слитного звучания (легато) смысловой единицы, затем — всей фразы, теперь углубить модуляции голоса и т. п.

В этой работе расширяется объем внимания, укрепляется его устойчивость, отрабатывается своевременное его переключение. Студенты легко замечают ошибки своего товарища и с дружелюбной деловитостью указывают ему на них. Позднее каждый легко обнаруживает свои ошибки сам, спокойно их перечисляет и тут же исправляет. Так развивается способность к рациональной самооценке и результативному анализу своих минусов.

В работе над монологической речью продолжается упражнение осанки, тренировка целевых движений, мимики, жестов, тренировка внимания, направляемого на внешние объекты и, в частности, на лицо слушателя. При переходе к речи диалогической особо выделяется тренировка «видения» лица, глаз собеседника. Умение видеть, воспринимать лицо партнера речевого общения и предметы обстановки способствует мобилизации внутренней активности, дает возможность своевременно улавливать его эмоциональную реакцию и снижает степень аффективности. Даже при высоком эмоциональном возбуждении в конфликтном диалоге можно погасить аффект, если, сделав паузу, молча рассматривать лицо «стрессора» (именно рассмотреть, увидеть, а не просто «уставиться в глаза»). Этот прием существенно влияет и на эмоциональное состояние партнера.

Надо сказать, что все предложенные формы практических занятий проходили успешно — и в плане продуктивности занятий, и в плане интереса и увлеченности студентов.

Студенты часто сами вызывались повторить то или иное упражнение и огорчались, если истекало отведенное время. После каждого занятия и непосредственно во время занятий у студентов возникали вопросы. Некоторые из них поступали в письменном виде. Приводим результат анализа этих вопросов.

1. Студентов больше интересует проблема самообладания в плане «самозащиты» ($^4/_5$ заданных вопросов можно свести к единой схеме: «Как быть в случае, когда...». Далее описывалась острая ситуация, где партнер общения имеет преимущество в социальной роли и злоупотребляет этим, но акт речевого общения с ним неизбежен, затем излагается цель, которая остается недостижимой).

2. «Объектом» общения, который вызывает стресс, для студентов чаще всего является преподаватель или аудитория, менее часто — кто-нибудь из родителей, значительно реже — сверстники. Например: «Что мне делать? Когда приходится выступать перед любой аудиторией, я очень волнуюсь, поэтому совершенно не могу собраться с мыслями...» Подобные вопросы поступали уже в первый день занятий.

3. Только $^1/_5$ вопросов связана с тем, как не повредить другому.

На основе анализа реакции студентов, их отношения к содержанию лекционной и практической части курса, к форме занятий, анализа поступавших от них вопросов и просьб продолжить

подобные занятия был сделан вывод о том, что *курс психогигиены общения необходим студентам педвузов, и, чем раньше они пройдут науку самообладания, тем сильнее и активнее будет их личность, тем выше работоспособность, тем больше вероятность эффективной работы с детьми.*

С другой стороны, несмотря на то, что студентов как будто меньше интересовал принцип «не вреди», он естественно формировался при овладении способами саморегуляции «для самозащиты». Последующая (после факультатива) педагогическая практика показала, насколько легче его слушателям было вступать в контакт со школьниками. Участники семинара отличались активностью в организации общественной работы, гибкостью в индивидуальном подходе к учащимся, умением предотвратить инцидент, снять остроту ситуации.

До сих пор, несмотря на колоссальные достижения научно-технического прогресса, в сфере речевого общения царит стихия бессистемного самообучения. Науку самообладания постигают лишь представители «избранных» профессий, в число которых еще не вошел педагог. И он приходит в школу без должной подготовки «инструмента», посредством которого он осуществляет педагогический процесс. При опросе студентов, на кого из своих учителей они хотели бы походить внешним обликом, манерой речи и движений, манерой общения, они редко могут назвать конкретное имя.

Наш опыт показал, что обучение студентов пединститута способам саморегуляции в речевом общении существенным образом изменяет это положение к лучшему и уменьшает число педагогических ошибок, что способствует созданию нормального психологического климата в детском коллективе.

Итак, педагогический коллектив, представляющий собой творческое содружество единомышленников, несомненно создаст и здоровый психологический климат в детском коллективе. Дети, прошедшие школу «ориентации на других», станут желанными коллегами в любой сфере деятельности нашего общества.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Аникеева Нелли Петровна

УЧИТЕЛЮ
О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КЛИМАТЕ
В КОЛЛЕКТИВЕ

Редактор *А. И. Луньков*
Художник *В. И. Олиференко*
Художественный редактор *Е. Л Ссорина*
Технические редакторы *Н. Н. Бажанова, О. И Савельева*
Корректор *А. А. Гусельникова*

ИБ № 8147

Сдано в набор 22.03.83. Подписано к печати 31.08.83. Формат $60 \times 90^1/_{16}$. Бум. типограф. № 3. Гарнит. лит. Печать высокая. Усл. печ. л. 6,0. Усл. кр. отт. 6,38. Уч.-изд. л. 6,36 Тираж 185 000 экз.
Заказ 578. Цена 20 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41

Саратовский ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Росглавполиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

В 1980—1983 гг. издательство «Просвещение» выпустило следующие книги по психологии для учителей:


Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах. 1981.

Кон И. С. Психология старшеклассника. 1982.

Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. 1980.

Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. 1983.

Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Девочка-подросток-девушка. 1981; Мальчик-подросток-юноша. 1982.


20 к.